

# Hvilke konsekvenser har utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid hatt for organisasjonen Norges musikkhøgskole?

Av  
Anders Eggen

Avhandling avlagt ved  
Handelshøjskolen i København for graden  
Master of Public Administration 2013





## Forord

Denne avhandlingen utgjør endepunktet for mitt studium Master of Public Administration (MPA), som jeg har fulgt ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Handelshøjskolen i København.

Det har vært et krevende og givende studium. I hvert fall for meg, men noen ganger nok også krevende for mine omgivelser. Jeg var veldig motivert da jeg begynte, men visste ikke hvor mye arbeid og tid som måtte legges ned da jeg startet. Godt er det. Nå er jeg glad for å være ved veis ende, men enda mer fornøyd med alt jeg har lært og den utviklingen jeg selv opplever å ha hatt som et resultat av forelesninger, samlinger, lesing, tenking, skriving og samarbeid med andre på kullet.

Bakgrunnen for at denne avhandlingen ser dagens lys, er at jeg i bunn og grunn er nysgjerrig. Jeg vil gjerne forstå verden rundt meg og min plass i den. Derfor har jeg selv tatt initiativ til å sette dette prosjektet i gang. Det var ikke klart fra begynnelsen hva jeg skulle skrive om i avhandlingen, men på et tidspunkt fant jeg at kunstnerisk utviklingsarbeid kunne være et fruktbart tema. Det oppfylte flere krav, blant annet at det har relevans for offentlig sektor og egen arbeidsplass, det er et tema jeg delvis kjente til, jeg har relativt god tilgang til empiri, og det var få som hadde studert dette før meg – fra den kanten jeg kommer.

Jeg velger å tro at også andre enn meg selv kan ha glede eller nytte av avhandlingen. Den er, håper jeg, et lite bidrag i kunnskapsutviklingen innenfor feltet kunstnerisk utviklingsarbeid. Hva så denne kunnskapen kan brukes til, det gjenstår å se.

For å få dette arbeidet i havn er jeg veldig takknemlig for den gode og konstruktive veiledningen jeg har fått av Ove Gustafsson ved TØH/HiST. Jeg har også hatt nytte og glede av samtaler med Gry Osnes om oppgaven, metode og teori. Videre vil jeg takke for all hjelp jeg har fått av bibliotekene ved NMH og ved HiNT; bedre service kan man neppe få noe sted. Takk også til min arbeidsgiver Norges musikkhøgskole, som har gitt meg anledning til å gjennomføre dette studiet, og til nære kolleger, som har holdt fronten hver gang jeg har vært borte i forbindelse med studiene.

Til slutt tusen takk til min egen familie som har vist en fin blanding av forståelse, tålmodighet, støtte og nysgjerrighet.

Oslo, 14. mars 2013

Anders Eggen



## Abstract

The background of this thesis is the development of artistic development work (also called Artistic Research) as a concept, activities and organizational field of higher arts education. The topic is important for the public sector because of the economic activity scale, because these developments affect the institutions in the sector and their organization, professional activities and economics, and because it may influence strategic priorities and thus the employees' efforts and results in various areas of activity.

The origin of the concept of artistic development is treated, and how it was included in the Norwegian Act relating to Universities and University Colleges. The juxtaposition of the concepts research and artistic development work laid the foundation for The Norwegian Artistic Research Fellowship Programme. The concept of artistic development work is defined, and The Norwegian Academy of Music is presented.

The research question is *What are the consequences of the evolution of artistic development work for the organization The Norwegian Academy of Music?* Minor research questions are 1) Which elements of the evolution of artistic development has influenced the development at the Academy?, 2) How has the field of artistic development at the Academy evolved over time? and 3) What impact has this development had on the organization and the individual?

My primary sources of data come from interviews with six selected colleagues from the Academy (three academic leaders and three professional staff). Secondary sources are particularly source material in the Academy's archives, but also reports and source materials related to the fellowship programme for artistic development. In pursuit of answers, I will avail myself of institutional theory, especially Scott (2008), Suchman (1995) and DiMaggio and Powell (1991).

An investigation was conducted within an interpretive, hermeneutic tradition, and with an inductive approach. Based on the research questions, I chose a qualitative research design with semi-structured interviews; a descriptive design.

The Norwegian University and University College Act, and the regulations of the research fellowship programme are powerful institutional elements that influence and provide guidelines for the development at the Academy. The content of the fellowship programme and various professional activities can also form cognitive structures that eventually will affect the Academy's organization. Cooperation between the arts education programs in Norway and the international cooperation on artistic research influenced the development of the Academy.

A number of elements have played together or side by side while the field of artistic development work at the Academy gradually has evolved. It is shown how artistic development work gradually is being institutionalized. This is done by reviewing the empirical field available: strategic plans and annual plans, internal mechanisms as research reports and internal project support, the project programme for artistic development work, and internal programme priorities, committee of the Fellowship programme, internal seminars and the concept of employee review. Conceptual developments in this area are also discussed.

From the present empirical the consequences for the organization appears to be the institutionalization of the field of artistic development work, enhanced legitimacy and clarification of strategic focus both internally by the institution and internationally. The Academy's role as initiator and participant in the field has also emerged. Consequences for some of the individuals in the organization appear to be some limitations on their activities. It also appears that those who understood the new conceptual model of artistic development work have greater opportunities to improve working conditions.

Keywords: Artistic Research, artistic development work, Norwegian Artistic Research Fellowship Programme, institutional theory

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	3
Abstract.....	5
1. Opptakt .....	11
1.1. Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema .....	11
Hvorfor er temaet viktig for offentlig sektor? .....	11
1.2. Disponering av avhandlingen .....	12
2. Norges musikkhøgskole og kunstnerisk utviklingsarbeid .....	13
2.1. Om kunstnerisk utviklingsarbeid.....	13
Opprinnelse.....	14
Lovregulering .....	17
Boysen-utvalget og forslag om kompetanseutviklingsprogram .....	18
Stipendiatprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid .....	25
Økonomi .....	30
Prosjektprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid .....	31
Begrepene kunstnerisk utviklingsarbeid og artistic research .....	31
2.2. Norges musikkhøgskole.....	34
Fagseksjoner og utvalg .....	38
FoU-virksomheten.....	38
Innsatsområdene .....	39
Utvalg for det kunstneriske stipendprogrammet .....	39
3. Problemstilling .....	40
3.1 Bakgrunn for valg av problemstilling.....	40
3.2 Forskningsspørsmål.....	40
Forskningsspørsmål 1: Hvilke elementer ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH? .....	41
Forskningsspørsmål 2: Hvordan har feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH utviklet seg over tid? .....	42
Forskningsspørsmål 3: Hvilke konsekvenser har denne utviklingen hatt for organisasjonen og for den enkelte? .....	42
3.3. Avgrensninger.....	43
4. Teoretisk utgangspunkt .....	44
4.1. Institusjonell teori.....	44
4.2. Et institusjonelt rammeverk .....	46
4.3. Meningsbærere (carriers).....	47
4.4. Institusjonalisering .....	48
4.5. Organisasjonsfelt .....	49
4.6. Endringsledelse .....	50

5. Metode .....	50
5.1. Vitenskapsteoretiske dimensjoner.....	51
5.2. Induktivt eller deduktivt?.....	53
5.3. Individ eller helhet? .....	54
5.4. Nærhet eller distanse?.....	55
5.5. Fasene i undersøkelsen.....	55
Utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål.....	55
Valg av undersøkelsesdesign .....	57
Datainnsamling.....	58
Gyldighet og pålitelighet .....	58
6. Analyse.....	60
6.1. Hvilke elementer ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH? .....	60
Universitets- og høyskoleloven .....	60
Stipendiatprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid .....	61
Samarbeid med andre kunstutdanninger .....	68
Internasjonalt samarbeid .....	69
6.2. Hvordan har feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH utviklet seg over tid?.....	69
Strategisk plan 1998-2002.....	70
Strategisk plan 2003-2007 .....	71
Strategisk plan 2008-2013.....	73
Årsplaner.....	74
Villet utvikling og endring av feltet.....	76
FoU-rapport .....	78
Intern prosjektstøtte .....	79
Prosjektprogrammet (ekstern prosjektstøtte) .....	80
Nasjonalt råd for kunstnerisk utviklingsarbeid.....	81
Innsatsområder .....	81
Utvalg for det kunstneriske stipendprogrammet .....	83
Fellesdager .....	83
Begrepsutvikling ved NMH .....	84
6.3. Hvilke konsekvenser har utviklingen hatt for organisasjonen og den enkelte?.....	86
Konsekvenser for organisasjonen .....	86
Konsekvenser for den enkelte .....	90
7. Sammenhenger, konklusjon og perspektiv .....	93
Referanser .....	97
Figurer .....	99



Tabelloversikt.....	99
Vedlegg .....	99
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	101
Vedlegg 2. Oversikt over intervjuer .....	105



## **1. Opptakt**

### **1.1. Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema**

I 1995 ble det vedtatt en ny lov om universiteter og høyskoler (Norge, 1995), se kapittel 2.1 lenger ut i avhandlingen, der det i paragraf 2-1 om institusjonens virksomhet står at "Institusjonene under denne lov skal gi høgre utdanning som er basert på det fremste innen forskning, kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap". Videre anviser paragraf 2-2 at "Institusjonene skal drive forskning og faglig utviklingsarbeid og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid". Dette er første gang nyvinningen kunstnerisk utviklingsarbeid omtales som begrep i en lov. Kap. 2.1 omtaler opprinnelsen til begrepet. Samtidig med at institusjoner i sektoren får ansvar for dette området sidestiller loven kunstnerisk utviklingsarbeid med forskning.

Nåværende universitets- og høyskolelov (Norge, 2005) viderefører kunstnerisk utviklingsarbeid som en oppgave for institusjoner i sektoren, men i tillegg til å si at institusjonene skal "tilby høyere utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap", legger lovgiver begrepet til grunn for både formidlingsvirksomhet og innovasjon og verdiskapning, på samme måte som forskning legges til grunn for slik virksomhet innenfor universiteter og høyskoler. Dette utvider virkeområdet for kunstnerisk utviklingsarbeid og likestiller kunstnerisk utviklingsarbeid i enda større grad med forskning.

Siden den første loven som omtalte kunstnerisk utviklingsarbeid ble vedtatt i 1995 har kunstnerisk utviklingsarbeid utviklet seg til et eget felt (Malterud, 2012: 57) innenfor høyere utdanning, noe jeg beskriver utførlig i kapittel 2.1. Det er kunstnerisk utviklingsarbeid, og fremveksten av dette feltet nasjonalt men til dels også internasjonalt, som er temaet for min avhandling.

### **Hvorfor er temaet viktig for offentlig sektor?**

For det første er det legitimt å undersøke og beskrive hvordan denne virksomheten drives, i og med at mange institusjoner innenfor høyere utdanning bevilges betydelige midler til kunstnerisk utviklingsarbeid. En rekke spørsmål dukker opp i den forbindelse, blant annet om hvordan feltet er organisert og hvem som har organisert det, hvem som definerer feltet, hvordan og av hvem kunstnerisk utviklingsarbeid styres horisontalt (på ulike nivåer) og vertikalt (i nettverkssammenheng), og hvilke krefter som står bak utviklingen og hvilke preferanser disse har. Den økonomiske siden av kunstnerisk utviklingsarbeid kunne også studeres, blant annet hvordan feltet er finansiert og hvordan midlene benyttes. Det går jeg i liten grad inn på i avhandlingen.

Vel så interessant kan det være å beskrive og forsøke å forstå om og hvordan fremveksten av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid endrer strategier og prioriteringer. Grunnen til å se på dette er at endringene kan ha konsekvenser for høyere utdanning, for den enkelte institusjon, for den enkelte ansatte og for det kunstneriske utviklingsarbeidet som utføres. Relevante spørsmål kan være på hvilke måter institusjonens strategi endres, hvordan sterkere vektlegging av kunstnerisk utviklingsarbeid internt ved institusjonen vil påvirke utviklingen innenfor andre deler av samme virksomhet, hvordan menneskene og grupper av mennesker i institusjonen påvirkes av utviklingen innenfor kunstnerisk utviklingsarbeid og ikke minst hvordan maktforholdene ved institusjonen og i tilknytning til kunstnerisk utviklingsarbeid endrer seg.

Nok en side ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid som felt er i hvilken grad fremveksten av feltet påvirker de akademiske (kunstneriske) karrierene. Med økende krav til rapportering og transparens blir de beste kunstnerne, de som får gjennomslag for sine interne og eksterne søknader om finansiering og som klarer å utføre nyskapende, viktig og interessant kunstnerisk utviklingsarbeid, mer synlige innenfor og utenfor institusjonene. Dette kan medføre større spenninger innenfor det akademiske (og kunstneriske) fellesskap som må løses på et institusjonelt nivå. (Bleiklie, Enders, Lepori og Musselin, 2011: 174)

Grunnleggende spørsmål som hva kunstnerisk utviklingsarbeid er, hva begrepet omfatter og hvilke prosesser som kan inngå, er også viktig å forsøke å klarlegge. Et spørsmål som melder seg i den forbindelse er om og hvordan kunstnerisk utviklingsarbeid skiller seg fra kunstnerisk virksomhet generelt.

Temaet er også interessant for meg personlig i og med at jeg arbeider som kommunikasjonssjef i administrasjonen på Norges musikkhøgskole (NMH), se presentasjon av NMH i kapittel 2.1, og gjennom arbeidet har en nærhet til kunstnerisk utviklingsarbeid som virksomhet. Vi som arbeider med kommunikasjon som fag ved høgskolen skal både internt og eksternt samarbeide om eller selv formulere budskap om det kunstneriske utviklingsarbeidet som utføres ved høgskolen, og om det samarbeidet og nettverket høgskolen har innenfor feltet. Når jeg også selv er nysgjerrig på en del av spørsmålene som er fremhevet over, har jeg lyst til å benytte anledningen denne avhandlingen gir meg til å bli bedre kjent med egen virksomhet.

## 1.2. Disponering av avhandlingen

Etter innledningen ovenfor og denne oversikten over hvordan avhandlingen skal disponeres gir jeg i kapittel 2 en relativt lang beskrivelse av temaet for avhandlingen, kunstnerisk utviklingsarbeid, og Norges musikkhøgskole. Jeg omtaler definisjoner og begreper, forsøker å vise hvordan feltet har utviklet seg og omtaler rammeverket for feltet slik det fremstår i dag. Videre presenterer jeg Norges musikkhøgskole og dens virksomhet. Her forsøker jeg å gå litt tilbake i tid og beskrive deler av utviklingen ved institusjonen fra omkring år 2000. Jeg skisserer bakgrunn for valg av problemstilling i kapittel 3, der jeg også lanserer mine forskningsspørsmål og konkretiserer disse nærmere. I kapittel 4 omtaler jeg teoretiske perspektiver som er relevante for avhandlingen, før jeg i kapittel 5 går gjennom den metodiske tilnærmingen som anvendes. Kapittel 6 er viet min analyse og drøfting av forskningsspørsmålene og problemstillingen. Avslutningsvis oppsummerer jeg avhandlingen i kapittel 7.

I dette kapitlet har jeg beskrevet bakgrunnen for avhandlingen, som er fremveksten av kunstnerisk utviklingsarbeid som begrep, aktivitet og felt, og jeg har begrunnet at temaet er viktig for offentlig sektor på grunn av aktivitetens økonomiske omfang, på grunn av at denne utviklingen påvirker institusjonene i sektoren og deres organisasjon, faglige virksomhet og økonomi, og på grunn av at den kan påvirke strategiske prioriteringer og dermed også de ansattes innsats og resultater på ulike områder av virksomheten.

## **2. Norges musikkhøgskole og kunstnerisk utviklingsarbeid**

I dette kapitlet vil jeg ganske bredt presentere Norges musikkhøgskole og kunstnerisk utviklingsarbeid, som til sammen utgjør temaet for denne avhandlingen. Organisasjonen NMH vil jeg omtale med vekt på organisasjon, faglig virksomhet og økonomi, og jeg vil også gå inn på historisk utvikling når det gjelder rammebetingelser for kunstnerisk utviklingsarbeid og FoU-arbeid ved institusjonen. Når det gjelder kunstnerisk utviklingsarbeid vil jeg forsøke å beskrive begrepets opprinnelse, hvem som tok det i bruk, hvordan og når det etablerte seg og hvordan det kan se ut til å ha utviklet seg til et felt.

### **2.1. Om kunstnerisk utviklingsarbeid**

I dette kapitlet vil jeg ta for meg hvordan feltet kunstnerisk utviklingsarbeid har utviklet seg. Jeg vil også tilby et forsøk på samle noen forestillinger om hva kunstnerisk utviklingsarbeid er, samt gi en bakgrunn for begrepet og dets utvikling.

## Opprinnelse

Utover på 1980-tallet ble høyere utdanning som politikkområde viktigere for myndighetene i Norge og i utlandet, da disse myndighetene innså at man trengte flere med høy kompetanse for å utvikle samfunnet og for å konkurrere på en internasjonal arena. Svaret på utfordringene var å sette i gang reformer på dette området, noe som skjedde i flere land. Reformene kom med et sett av verdier og ideer hentet fra det som etter hvert ble kjent som New Public Management, og disse ideene om blant annet organisasjon og styring ble så tilpasset og "oversatt" til nasjonal politikk på området. Som et ledd i dette fikk universitets- og høyskolesektoren i Norge større oppmerksomhet. En mulig vei inn i landskapet for høyere utdanning og kunstnerisk utviklingsarbeid er derfor gjennom myndighetenes arbeid med høyere utdanning, og jeg velger å starte her.

I St.meld. nr. 40 (1991) var ett av hovedtemaene at man måtte se på hele universitets- og høyskolesektoren under ett. En helhetlig tenkt og dertil organisert sektor ville være det mest effektive og kvalitetsbefordrende for utdanning og forskning. Meldingen tar derfor til orde for sammenslåing og samordning av eksisterende institusjoner både i universitets- og høyskolesektoren, også de kunstfaglige utdanningene. I etterkant av meldingen ble det igangsatt en mengde prosesser som tok sikte på å slå sammen institusjoner. Dette ligger til grunn for den videre framstillingen av utviklingen av begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid.

På side 29 i meldingen (1991: 29) omtales de kunstfaglige utdanningene ganske kortfattet:

Høgskolene for scenekunst, kunsthåndverksskolene og kunstakademiene er verken med i det regionale systemet eller definert som vitenskapelige høgskoler. Virksomheten har faglig slektskap til Arkitekthøgskolen og Norges musikkhøgskole, som har musikkonservatoriene som naturlig faglig samarbeidspartnere. Disse institusjonene har sitt spesielle særpreg ut fra at de gir utdanning for kunstnerisk virke og ikke primært er teoretisk orientert. Dette innebærer at slike utdanninger har sine spesielle behov.

Kirke- og undervisningskomiteen (1991) gikk litt lenger i sin innstilling. Komiteen viser til de "estetiske utdanningenes egenart" og

vil gi uttrykk for at utdanning, forskning og faglig utviklingsarbeid innen estetiske fag er et nasjonalt ansvar. Komiteen vil be departementet utrede nærmere hvordan fagutvikling kan prioriteres og videreføres på dette feltet, og hvordan kunstfaghøgskolene kan inngå i Norgesnett.

Der stortingsmeldingen vektlegger kunstfaglige utdanningers særpreg og behov som "spesielle" henter komiteen fram begrepet "egenart", som kan anses å knytte en verdi til de estetiske utdanningene. Komiteen løfter også fagfeltet opp i viktighet ved å erkjenne at det er et nasjonalt ansvar, og gir departementet beskjed om at Stortinget ønsker videreutvikling på feltet.

Kultur- og vitenskapsdepartementet kommer tilbake til Stortinget i St.prp. nr. 1 (1990-1991) (1991) og sier at "Departementet vil og arbeide med institusjonsstrukturen for dei estetiske høyskolane, i tråd med Stortingskomiteen sitt syn." I september 1992 oppnevnte departementet tre utredningsgrupper for å utrede kunstutdanningene på nasjonalt plan, en basert i Oslo, en i Bergen og en i Trondheim. Gruppene fikk samme mandat og handlet om strukturering av institusjonene i større enheter og samarbeid og videreutvikling av fagområdene innen de kunstfaglige utdanningene.

Utredningsgruppen fra Oslo ble ledet av assisterende universitetsdirektør ved Universitetet i Oslo, Toril Railo, og hadde ellers medlemmer fra blant annet Statens balletthøgskole, Statens kunstakademi, Arkitektthøgskolen i Oslo, Statens teaterhøgskole, Statens operahøgskole, Statens håndverks- og kunstindustrihøgskole og Østlandets musikkonservatorium. Fra Norges musikkhøgskole deltok rektor Bjørn Boysen.

Innstillingen fra Oslo-gruppen gir en fyldig omtale av problemstillinger knyttet til sammenslåing, arbeidsdeling og faglig utvikling. Gruppen avviser en tilknytning til regional sektor på bakgrunn av at de regionale utdanningene i Oslo-området hadde få "muligheter for faglig tilhørighet eller muligheter for felles utviklingstiltak" (Railo, 1993: 11). Stortinget hadde også stilt som forutsetning at sammenslåinger måtte "være faglig begrunnet, og at utdanning, forskning og faglig utviklingsarbeid innen estetiske fag er et nasjonalt ansvar" (11). Gruppen legger også vekt på at utdanningen av kunstnere som skjer i de kunstfaglige utdanningene, er et ledd i den statlige kunst- og kulturpolitikken, og at samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og de profesjonelle yrkesmiljøene er viktig som et ledd i videreutviklingen av de kunstneriske yrkene. Dette tilsier til sammen at "spesielle hensyn må legges til grunn for organiseringen av denne sektoren innen den høgre utdanningssektoren" (12).

Utredningsgruppen kommenterer imidlertid også innledningsvis Bernt-utvalgets da pågående arbeid for å lage en ny felles lov for universiteter og høyskoler.

Utredningsgruppen for Oslo (1993: 6-7) skriver blant annet at dette "medfører en avgjørende usikkerhet når det gjelder de fremtidige rammebetingelser utvalgets institusjoner skal forholde seg til", og utvalget forutsetter derfor at gruppenes arbeid

legges fram for Bernt-utvalget "slik at de spesielle kjennetegn som særpreger disse utdanningsinstitusjonene, kommer inn som premisser i lovarbeidet når det gjelder de strukturelle og styringsmessige aspekter". Videre går utvalget så langt som til å advare mot "at det legges føringer i forbindelse med lovarbeidet som medfører hindringer på det faglige utviklingsbehovet innen høgre kunstfaglig utdanning".

Det faglige utviklingsbehovet omtaler utredningsgruppen i kapittel 5.2. *Kunstnerisk arbeid, forskning og utviklingsarbeid* (1993: 24). Der understreker utvalget at

det er en parallell mellom forskning og kunstnerisk virksomhet som basis for høgre utdanning. Selv om det er aktiviteter som på mange måter er grunnleggende forskjellige, har deres relasjon til utdanningen den samme funksjon idet de bidrar til en stadig økt faglig innsikt som er en avgjørende forutsetning for all høgre utdanning.

Gruppen påpeker at det er et problem at forskning frem til da hadde vært det eneste anerkjente grunnlaget for utdanning på høyeste nivå. Det vises til universitetsloven og stortingsmelding nr. 40 idet det hevdes at det "knappt noe sted henvises [...] til at det finnes andre former for innsikt som på tilsvarende måte kan danne basis for utdanning på høyeste nivå" (1993: 24). Gruppen ønsker å synliggjøre den spesifikke kunstfaglige kompetansen og få denne "definert som likeverdig med en kompetanse basert på forskning".

Etter dette går Utredningsgruppen videre ved å omtale andre lands forsøk på å etablere doktorgradsvarianter der både forskning og kunstnerisk virksomhet inngår, og knytter begrunnelser som legitimering av kunstfagenes plassering innenfor academia til dette. Gruppen er imidlertid opptatt av at vitenskapsfagene for kunstneren ofte vil være lite relevante, da disse vitenskapsfagene ikke har behandlet selve kunsten som kunst. De har i stedet tatt for seg blant annet stil, teknikker og historie, fenomener som egner seg for en vitenskapelig tilnærming. Det som er viktig for de kunstfaglige utdanningene er å

etablere en forskning som på en eller annen måte tar utgangspunkt i kunstens vesen og som dermed vil være helt anderledes relevant for utøvende kunstnere enn mye av den kunsthistorisk forskning som finner sted i universitetsmiljøene (1993: 25).

Gruppen etablerer her en grunnleggende forståelse for en relevant og parallell aktivitet innenfor høyere kunstfaglig utdanning som er analog med doktorgradsutdanning ved universitetene. Dette var en sentral erkjennelse som det var viktig å formulere og dokumentere, og som et ledd i den pågående lovprosessen ble den lagt fram for Bernt-utvalgets arbeid med en ny felles lov (bekreftet av Bjørn Boysen i samtale 9.2.13). I denne sammenheng vil jeg også trekke fram Oslo-gruppens sammendrag (1993: 8), der



det heter at "I kap. 5 drøftes videreutvikling av fagene i forhold til doktorgradsutdanning, forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid". Dette er kanskje første gang nettopp denne sammensetningen av "kunstnerisk" og "utviklingsarbeid" er formulert.

### **Lovregulering**

I juni 1993 avgir Bernt-utvalget sin innstilling til en ny felles lov om universiteter og høyskoler. I innledningen omtaler utvalget de kunstfaglige utdanningene i forbindelse med at det ikke er klart "hvorvidt høyskolene blir slått sammen med noen av de øvrige institusjoner innen høgre utdanning eller om de vil gå sammen i egne kunstfaghøyskoler" (Bernt, 1993: 11). Utvalget viser videre til innstillingen fra de tre utredningsgruppene jeg har nevnt over, og orienterer om at innstillingen er til høring, med høringsfrist i september. Bjørn Boysen (i samtale 9.2.13) bekreftet at lovutvalgets leder ble orientert om innholdet i innstillingen fra utredningsgruppene.

Lovutvalget drøfter formålet med virksomheten i sektoren inngående. Innledningsvis understreker det at "formålet med virksomheten til høgre utdannings- og forskningsinstitusjoner tilsvarer de krav samfunnet stiller til institusjonenes kvalitet og verdigrunnlag, og den rollen disse institusjonene har i samfunnet" (Bernt: 47-48). Videre heter det:

Primæroppgavene til institusjonene er å gi høgre utdanning og drive forskning og kunstnerisk og faglig utviklingsarbeid. Grunnlaget for den utdanningen som gis, skal være fundamentert på vitenskapelighet. Utvalget har funnet grunn til å nevne kunstnerisk utviklingsarbeid og faglig utviklingsarbeid på linje med forskning, ettersom loven også skal omfatte institusjoner som gir profesjons- og kunstfaglig utdanning (Bernt: 48)

Innen den enkelte institusjons fagområde bør det være egne forskningsmiljøer, slik at undervisningen kan være basert på forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid. Videre understreker utvalget at de ikke ønsker å

akademisere profesjonsutdanningene, men mener en konsekvens av de kravene framtidens kunnskapssamfunn stiller, er at undervisningspersonalet har høg faglig innsikt. Enkelte profesjonsutdanninger vil også i framtiden ha store innslag av erfaringskunnskap, altså kunnskap og lærdom som er utprøvd, innlært og overført i forbindelse med utføring av praktisk arbeid innen profesjonen. [...] De kunstfaglige utdanningene må være i nært inngrep med fremragende kunstnerisk utviklingsarbeid (Bernt: 48)

På bakgrunn av dette foreslår utvalget i § 2 i lovutkastet at "Institusjonene under denne lov skal gi høgre utdanning og drive forskning og kunstnerisk og faglig kunstnerisk utviklingsarbeid" (Bernt, 1993: 120). På samme sted skriver utvalget i sine merknader: "Som en konsekvens av at loven også omfatter institusjoner som gir profesjons- og kunstutdanning, nevnes kunstnerisk og faglig utviklingsarbeid på linje med forskning." Dette innebærer at kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning sidestilles i lovutkastet. I odelstingsproposisjonen til Stortinget fulgte Regjeringen lovutvalgets forslag om å sidestille kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning i formålsparagrafen i loven. Loven ble vedtatt 12. mai 1995 og trådte i kraft 1. januar 1996.

Denne reguleringen, som sidestiller forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid, står i en særstilling sammenlignet med andre land, og det er derfor grunn til å forsøke å sammenfatte hvordan man i Norge kom fram til dette resultatet. Utgangspunktet var at myndighetene som et ledd i planleggingen av reformen hadde et behov for å se hele sektoren under ett. Dette ble meldt i stortingsmelding 40. Den demokratiske prosessen involverte Stortinget, som sammen med stortingsmeldingen la føringer for det lovarbeidet som måtte til for å regulere disse forholdene. Den demokratiske prosessen involverte også at de berørte partene, utdanningsinstitusjonene, fikk uttale seg og at de ble lyttet til, noe som er mindre vanlig i andre land med en annen holdning til forholdet mellom de styrende og de styrte. I denne konkrete prosessen kan det synes som om nettverket av kunstfaglige utdanninger i tillegg til å svare på utfordringen med hensyn til organiseringen av sektoren, også fikk begrepsatt en av de sentrale aktivitetene i sine virksomheter; det kunstneriske utviklingsarbeidet. Denne begrepssettingen ble deretter tatt inn som et ledd i den demokratiske prosessen rundt lovarbeidet.

### **Boysen-utvalget og forslag om kompetanseutviklingsprogram**

Etter at lovarbeidet var avsluttet fortsatte departementets arbeid med å utvikle de kunstfaglige utdanningene, i tråd med nevnte Innst. S. nr. 230 (1990-1991).

Departementet nedsatte et interdepartementalt utvalg bestående av representanter fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Kulturdepartementet som skulle se nærmere på utdanningenes organisering og utfordringer. I 1997 kom utvalgets rapport, som skisserer veien videre, blant annet at institusjonene selv bør ta et ansvar for utviklingen av utdanningene gjennom nærmere utredninger. Utvalgets forslag om å nedsette to utvalg, et for musikk og et for de øvrige kunstfagene, ble fulgt opp av departementet ved oppnevning 2. juli 1998. Utvalget som behandlet andre kunstfag enn musikk ble ledet av daværende personaldirektør Grethe Fjeld Heltne, Universitetet i Oslo.

Utvalget som skulle vurdere den faglige organiseringen av musikkutdanningen fikk Bjørn Boysen som leder og hadde medlemmer fra følgende institusjoner: en representant for høgskolene i Agder, Stavanger og Tromsø (Per Dahl), en fra musikkonservatoriet i Trondheim, NTNU (Randi Selvik), en representant for universitetene i Bergen og Oslo (Even Ruud), Norsk Musikk- og kulturskoleråd (Oddvin Vatilestad), Landslaget musikk i skolen (Maj-Liss Grynning Mydske) og Studentenes Landsforbund (Kristiane Norvoll). Utvalgets sekretær, Kjetil Solvik, var medlem av utvalget inntil han sa opp sin stilling som direktør ved Musikkonservatoriet, Høgskolen i Tromsø for å bli studiesjef ved Norges musikkhøgskole.

Boysen- og Heltne-utvalgene for henholdsvis musikk og øvrige kunstfag fikk brede mandater, og Boysen-utvalget fikk blant annet i oppgave å "vurdere behovet for endringer av eksisterende studiemodeller og gradssystem" (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1999). Boysen-utvalget la fram sin rapport i juli 1999. Under punkt 9.1.5 Doktorgrader gjør utvalget først rede for de doktorgradsprogrammene som Musikkhøgskolen har. I desember 1998 fikk høgskolen tillatelse til å gi doktorgradsutdanning og til å tildele doktorgrad innenfor områdene musikkpedagogikk og musikkterapi samt historiske og samtidsrettede oppføringspraktiske programmer. Det første programmet antok utvalget ville bli relativt tradisjonelt vitenskapelig med hensyn til arbeids- og dokumentasjonsform, mens det oppføringspraktiske programmet ble forventet i noen grad å ha lydfestet materiale og konsertframføringer som dokumentasjon.

Utvalget viser til et forslag utarbeidet av et utvalg nedsatt av Det norske universitetsråd, som foreslår å innføre en ny gradsbetegnelse kalt doctor artium aesteticarum (dr.aest.). Opptaksgrunnlag og dokumentasjon i denne ble forutsatt å delvis bygge på utøvende prestasjoner, men det skulle likevel stilles tradisjonelle vitenskapelige krav. Boysen-utvalget ser det positive i forslaget og støtter det, men påpeker samtidig at institusjonene har "behov for å utvikle spesielle programmer for utvikling av rent utøvende eller skapende kompetanse på doktorgradsnivå". Deretter følger utvalgets argumentasjon for utvikling av slike programmer.

Først viser utvalget til at situasjonen når det gjelder gradssystemer innenfor høyere utdanning har endret seg. Fra å være basert på vitenskapelige erkjennelses- og dokumentasjonsformer har etter hvert "utøvende og skapende kompetanse blitt formelt likestilt med vitenskapelig kompetanse i utdanningssammenheng, og både i lavere og høyere grader". Videre viser utvalget til lovreguleringen som likestiller forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid.

Deretter omtales kompetansekrav, hvor utvalget innledningsvis viser til at det er lang praksis for at fagpersoner med rent kunstnerisk kompetanse kan inneha stillinger som førsteamanuensis og professor. I en sammenligning mellom hvilke henholdsvis vitenskapelige og kunstneriske kompetansekrav som stilles til stillingskategoriene førsteamanuensis og professor, legger utvalget vekt på at en vesentlig del av kompetansekravet til de vitenskapelige stillingskategoriene har vært en doktorgrad. For de samme kategoriene på kunstnerisk side, hvor det ikke har vært relevante utøvende eller skapende doktorgrader, har man derfor fastsatt i kompetansekravene at "kunstnerisk kompetanse kan dokumenteres på annen måte enn ved doktorgrader, men med tilsvarende krav til omfang og kvalitet". Utvalget mener det nå er behov for klarere kompetansekriterier og viser til det de hevder er varierende praksis med hensyn til vurdering av førsteamanuensiskompetanse.

Utvalget omtaler dernest de organiserte doktorgradsprogrammene ved universiteter og vitenskapelige høyskoler og deres betydning for kompetanseutvikling av institusjonene og kvalifisering av personale. Det hevdes "at det også for utøvende og skapende kunstfag er nødvendig å få etablert kompetanseutviklingsprogrammer på linje med de vitenskapelige doktorgradsprogrammene". Utvalget mener det er "vesentlig at de institusjoner som gir kunstnerisk baserte utdanninger gis samme anledning til å organisere kompetanseutviklingsprogrammer", men tviler på om dette kan organiseres innenfor doktorgradssystemet. Det foreslår derfor at det igangsettes forsøksvirksomhet på dette området, men utenfor rammen av en doktorgrad.

Myndighetene arbeidet på sin side videre med å styrke kvaliteten i norsk forskning og la høsten 1999 fram forskningsmeldingen *Forskning ved et tidsskille* for Stortinget. I denne var ikke Boysen-utvalgets forslag berørt. Da valgte de kunstfaglige utdanningene å ta skjeen i egen hånd. Etter en debatt om saken i Nasjonalt forum for kunstutdanning, som nettverksorganiserte de kunstfaglige utdanningene i Norge, satte Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO), Kunsthøgskolen i Bergen (KHiB) og Norges musikkhøgskole, saken på dagsorden ved å utarbeide et *Forslag til program for FoU-midler til kunstnerisk utviklingsarbeid ved kunstutdanningsinstitusjonene*. Forslaget omfattet i tillegg til et stipendiatprogram også forslag om øremerkede driftsmidler til kunstnerisk utviklingsarbeid blant det faste faglige personale og til publisering og formidling. Dette ble oversendt Stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomité.

Stortingskomiteen omtalte dette initiativet i sin innstilling (Stortinget. Kirke-utdannings- og forskningskomiteen, 2000) og skrev blant annet:

Komiteens flertall, alle unntatt medlemmet fra Sosialistisk Venstreparti, har merket seg at kunsthøgskolene og Musikkhøgskolen på vegne av alle høyere kunstutdannelse sinstitusjoner har fremlagt et program for initiering av kunstnerisk utviklingsarbeid. Flertallet mener at et slikt program er i godt samsvar med Stortingets intensjoner da kunsthøgskolene i 1995 ble integrert i universitets- og høyskoleloven, og kunstnerisk utviklingsarbeid ble sidestilt med forskning og faglig utviklingsarbeid for øvrig. Flertallet forutsetter at departementet vurderer forslaget under arbeidet med den langsiktige strategi for høyere kunstutdanning i Norge.

Sosialistisk Venstreparti gikk lenger og mente at det "også for det kunstneriske utviklingsarbeidet må etableres ordninger som sikrer kvaliteten i utdanningen for utøvende kunstnere". De foreslo følgende: "Stortinget ber Regjeringen legge til rette for etablering av kompetanseutviklingsprogrammer for kunstnerisk utviklingsarbeid ved de statlige kunsthøgskolene."

KHiO, KHiB og NMH hadde etter dette kontakt med departementet (Boysen m.fl., 2000: 9), og departementet ga økonomisk støtte til at disse institusjonene satte sammen en arbeidsgruppe som skulle utarbeide et konkret forslag til et program for kunstnerisk utviklingsarbeid. "Departementet vil ta stilling til spørsmålet om tildeling av stipendiatstillinger til kunstnarleg utviklingsarbeid når innstillinga frå arbeidsgruppa ligg føre." (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 2000)

Arbeidsgruppen besto av Nina Malterud (leder) og Klaus Jung, KHiB, Aase-Gunn Engø og Holger Koefoed, KHiO, og Bjørn Boysen og Harald Jørgensen, NMH. Kjetil Solvik ved NMH var sekretær for gruppen, som leverte sin innstilling 3. november 2000. Gruppen foretok blant annet en studiereise til London og Brighton og besøkte til sammen 6 kunstutdannelse sinstitusjoner der.

Gruppen foreslo at det ble opprettet to nye programmer, et kunstnerisk kompetanseutviklingsprogram, lik de organiserte doktorgradsprogrammene, og et program som kunne stå for ekstern finansiering av kunstnerisk utviklingsarbeid, publisering og formidling ved institusjonene. Programmene ble foreslått opprettet for 5 år og ble begrunnet med følgende:

Som vesentlig begrunnelse for begge programmer ligger universitets- og høyskolelovens bestemmelser om kunstnerisk utviklingsarbeid som likestilt aktivitet med forskning, og behovet for nå å etablere likeverdige økonomiske og organisatoriske rammevilkår for kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning. Den langsiktige målsetting er en

kompetanseoppbygging innenfor kunstutdanningsinstitusjonenes faglige kjerneområder slik at disse institusjonene kan utvikle seg til sentrale pådrivere og premissleverandører for ny utvikling innenfor sine fagområder, nasjonalt og internasjonalt. (Boysen m.fl., 2000: 13)

For det kunstneriske kompetanseutviklingsprogrammet, som skal basere seg på stipendiatstillinger slik som i doktorgradsprogrammene, foreslås det bestemmelser knyttet til innhold, opptak, krav til dokumentasjon, obligatoriske deler av programmet, veiledning og evaluering. Det foreslås også hvordan programmet skal organiseres. Det legges videre vekt på at programmet skal ha det samme nivå som ordinære doktorgradsprogrammer med hensyn til omfang, arbeidsinnsats og refleksjonsnivå. Gruppen formulerer tre hovedmålsettinger for et slikt program (Boysen m.fl., 2000: 15):

- å skape gode rammer for kompetanseutvikling på høyt nivå, tilsvarende det som er etablert på andre fagområder gjennom doktorgradsprogrammer,
- å gi en mulighet for rekruttering og opplæring av framtidig undervisnings- og forskerpersonale ved kunstutdanningsinstitusjonene,
- å bidra til den faglige utviklingen i institusjonene og i samfunnet for øvrig

Noen sentrale elementer i forslaget til program må trekkes fram. For det første foreslås det at programmet etableres som ett felles program for kunstfagene. For det andre mener gruppen at den som tas opp til programmet skal arbeide med et helt konkret prosjekt, og ikke drive ordinær kunstnerisk virksomhet. Slik sett vil det ligne på et tradisjonelt doktorgradsprosjekt. Prosjektet skal beskrives og denne beskrivelsen er nødvendig ingrediens i grunnlag for opptak. Videre skal prosjektet veiledes og evalueres, og ikke minst skal resultatet av prosjektet være kommuniserbart overfor fagmiljøet. Det understrekes at dokumentasjonen av resultatet skal være av varig karakter. I tillegg til å dokumentere resultatet skal også den kunstneriske prosessen dokumenteres/presenteres, og prosess og resultat skal kommenteres. Gruppen foreslår at obligatoriske seminarer bør inngå, likeledes at det skal inngå undervisnings- eller formidlingstrening i programmet. Programmet bør vare i 3 år på heltid, og gruppen foreslår at gjennomført program automatisk skal kunne gi førsteamanuensiskompetanse på grunnlag av kunstneriske kvalifikasjoner ved tilsetting i en utdanningsinstitusjon.

Når det gjelder opptak til programmet, så vil det måtte gjøres på grunnlag av hovedfag (i dag masterutdanning) eller tilsvarende kompetanse, og på bakgrunn av

prosjektbeskrivelsen. Gruppen har også forslag til hvordan søkerne skal vurderes, blant annet bør en samtale med søkeren inngå.

Når det gjelder de obligatoriske delene av programmet legger arbeidsgruppen stor vekt på hva disse skal bidra med for den enkelte stipendiat, men også den verdien slike prosjekter kan ha for fagmiljøet (Boysen m.fl., 2000: 20):

- De skal inneholde trening i refleksjon, diskusjon og muntlig og skriftlig kommunikasjon om og formidling av kunstneriske problemstillinger generelt og egen kunstnerisk virksomhet spesielt. For det enkelte prosjekt skal det obligatoriske programmet bidra til å belyse en bredere kontekst og fokusere prosjektet inn mot relevant faglig diskurs.
- De skal fungere som en både fagspesifikk og tverrfaglig stimulans for å heve den generelle kunstneriske og kulturelle forståelse.
- Programdeltakernes presentasjon av egne prosjekter i slike seminarer må forutsettes å ha en vesentlig verdi, både ved den formidlingstrening det gir og de tilbakemeldinger en kan få. Slik prosjektpresentasjon er obligatorisk for hver kandidat minst en gang i løpet av programperioden.

Evalueringsforslaget gjennomføres både underveis, for å sikre at prosjektet styrer i en farbar retning og for å sikre økt læring, og ved avslutningen av stipendiatperioden. Det legges opp til en omfattende sluttbedømming av kandidatene, med bedømmelseskomité, offentlig presentasjon, offentlig tilgjengelig sluttdokumentasjon og en samtale mellom komité og kandidat.

Organisering av programmet vies naturlig nok stor plass, og de tre institusjonene som står bak søknaden mener det vil "være naturlig at det både i initieringsperioden og i en permanent ordning er de tre selvstendige institusjonene som har den faglige styringen" (Boysen m.fl., 2000: 22), selv om programmet kan være aktuelt også for andre kunstutdanningsinstitusjoner. Det legges opp til representativ deltakelse fra kunstutdanningsinstitusjonene i styrende organer, men også forholdsmessig med hensyn til størrelse og ansvar for fagområde. Som eget vedlegg følger *Forslag til reglement for kunstnerisk utviklingsarbeid*.

Det andre programmet som ble foreslått av arbeidsgruppen, for ekstern finansiering av kunstnerisk utviklingsarbeid, tas opp senere i fremstillingen, i tilknytning til et eget *Prosjektprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid*.

Arbeidsgruppens innstilling ble sendt til de andre kunstutdanningsinstitusjonene, slik at de kunne komme med merknader, og disse ble oversendt departementet 23.2.2001. I



slutten av oktober samme år belønnes innsatsen fra de tre institusjonene bak forslaget gjennom et brev fra Utdannings- og forskningsdepartementet, der det informeres om at departementet i budsjettet for 2002 går inn for å opprette et stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid. I proposisjonen til Stortinget (2001) skriver departementet at det ønsker å "opprette eit stipendprogram for kunstnarleg utviklingsarbeid. Programmet skal føre fram til kompetanse på nivå som førsteamanuensis på linje med dei organiserte doktorgradsprogramma."

I tiden etter dette arbeidet KHiO, KHiB og NMH i kontakt med departementet videre med organiseringen av stipendprogrammet. I brev til departementet i april 2002 følger institusjonenes forslag, der både reglement for programmet, forslag til organisering og kostnadsoverslag er betydelig revidert. Innstillingen til utvalget ligger fortsatt til grunn, men institusjonene har nå "i fellesskap lagt ned et omfattende arbeid for å tilpasse programmet til hovedlinjene fra de tilbakemeldinger som senere er mottatt fra departementet" (Kunsthøgskolen i Bergen, Kunsthøgskolen i Oslo og Norges musikkhøgskole, 2002). Reglementet løper over fire sider og organiseringen og funksjonsfordelingen mellom styre, styreleder, programkoordinator, institusjonene og departementet er også detaljert. I forslaget er nå programmet som skulle yte ekstern finansiering av kunstnerisk utviklingsarbeid trukket ut.

I brev av 30.9. samme år ønsker Utdannings- og forskningsdepartementet å sette i gang stipendprogrammet. Brevet er langt og velstrukturert og gir mandat og regler for programmet. En styringsgruppe skal opprettes med lederen utpekt av Norsk kulturråd og med medlemmer fra de tre institusjonene og fra de andre kunstutdanningene i sektoren. Det gis klare regler for hvordan disse skal velges. Departementet gir KHiB rollen som operatør for programmet. Departementet skriver at programmets "primære hensikt er å få personer til å gjennomføre prosjekter som skal føre fram til kompetanse som førsteamanuensis", mens målsettingen er

å skape gode rammer for utøvende og skapende kunst og kompetanseutvikling på høyt nivå. Kunstfagmiljøene skal få utvikle seg til sentrale pådrivere og premissleverandører for vekst og videreutvikling innenfor sine kjerneområder, nasjonalt og internasjonalt.

Det understrekes at det som er spesielt for dette programmet er at "selve kunstutøvelsen skal stå i sentrum for stipendiatenes prosjekter, og være tilrettelagt for *kunstnerisk* [departementets kursivering] utviklingsarbeid". Når det gjelder innholdet i programmet legges det vekt på "trening i refleksjon, diskusjon og muntlig og skriftlig



kommunikasjon”, videre at det skal arbeides med kunstneriske problemstillinger generelt og egen kunstnerisk virksomhet.

I det følgende vil jeg bruke noe plass på beskrivelse av stipendprogrammet. Grunnen til det er at stipendprogrammet anses å være sentralt når det gjelder utviklingen av begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid, som er mitt tema for denne avhandlingen. Stipendprogrammet inngår dermed også i mitt empiriske felt.

Stipendprogrammet endret navn til stipendiatprogrammet i 2010, samtidig som prosjektprogrammet, se nedenfor, ble etablert. I det følgende vil jeg benytte den opprinnelige betegnelsen der den tidsmessige og konkrete sammenhengen krever det, mens stipendiatprogrammet benyttes i generell omtale av programmet i dag.

### **Stipendiatprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid**

Programstyret (i oppdragsbrevet fra departementet kalt styringsgruppe) for stipendprogrammet ga selv ut en omfattende rapport med presentasjon og evaluering av programmet (Haarberg og Meyer, 2009), og heretter vil jeg referere til sider i denne utgivelsen. Innholdsmessig er den delt i tre, med en programbeskrivelse og egenevaluering (del A), et notat til programstyret om den kritiske refleksjon (del B) og en rekke vedlegg (del C). Vedleggene omfatter departementets oppdragsbrev, en oversikt over stipendiater som har gjennomført programmet, en rekke dokumenter utformet av programstyret, forskrift om klageadgang samt resultater av tre spørreundersøkelser som programstyret har gjennomført. Grunnlaget for evalueringen er del B, spørreundersøkelsene og møte med lederne av de første bedømmelseskomiteene.

Stipendiatprogrammet er åpent for kandidater fra de institusjonene i Norge som har skapende og utøvende kunstutdanninger. Det er foruten de tre institusjonene med spesielt ansvar for kunstutdanning - Norges musikkhøgskole, KHiO, KHiB - følgende: Høgskolen i Lillehammer (HiL) – film, Høgskolen i Østfold (HiØ) – scenekunst, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) – musikk og kunst, Universitetet i Agder (UiA) – musikk, Universitetet i Bergen (UiB) – musikk, Universitetet i Stavanger (UiS) – musikk og Universitetet i Tromsø (UiT) – musikk.

Jeg tar først for meg programstyre, målsetting og den særegne programstrukturen, før jeg beskriver funksjonsfordelingen mellom partene. Deretter kommer det faglige innholdet, der særlig kunstnerisk arbeid omtales og hvor begrepet kritisk refleksjon

dukker opp. Jeg beskriver også kort annet faglig innhold og vier litt plass til bedømmelse - evalueringsprosessen som må være sentral i et slikt program.

Etter sammendrag og innledning om bakgrunnen og historikken, omtales oppdraget og programstyret. Det går fram av denne delen av rapporten at programstyrets funksjonstid har vært sju år, etter å ha blitt forlenget to ganger. Programstyret har bestått av Siri Meyer, UiB (leder), Bjørn Boysen, NMH (nestleder), Anne Grete Eriksen, KHiO, Kristin Bergaust, NTNU, senere Høgskolen i Oslo (HiO), Nina Malterud, KHiB, Einar Røttingen, UiB, erstattet av Tori Stødle, Høgskolen i Tromsø (HiTØ), senere UiT og Malte Wadman, HiL. I tillegg ble det oppnevnt 6 varamedlemmer.

Målsettingen for programmet gis i paragraf 1 i reglementet (Stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid. Programstyret, 2006):

Det nasjonale Stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid skal kvalifisere for kunstnerisk virksomhet, og for annet arbeid i samfunnet hvor det stilles store krav til kunstnerisk kompetanse og innsikt.

Gjennomføring av programmet skal ha et selvstendig kunstnerisk arbeid på høyt internasjonalt nivå som mål. I tillegg skal kandidaten fordype seg i teori og metode for å oppnå større faglig dybde og bredde i eget fag, samtidig som faget settes inn i en større ramme. Gjennom programmet skal stipendiaten også få trening i formidling og undervisning på høyt nivå innen sitt fagområde. Programmet skal bygge opp nye nettverk for utvikling av kunnskap og kompetanse, samt fremme kvalifisert og kritisk debatt ved kunstutdanningsinstitusjoner og i samfunnet for øvrig.

Programmet skal være tilgjengelig for søkere fra alle fagområder innenfor skapende og utøvende kunstutdanning.

Gjennomført program med tilfredsstillende resultat gir førsteamanuensiskompetanse på grunnlag av kunstneriske kvalifikasjoner ved tilsetting i undervisnings- og forskerstilling ved norsk universitet eller høgskole.

Om kunnskapsutvikling og -overføring føyer programstyret til at "overføring av kunnskap er et sentralt element i all utdanningssammenheng. Utviklingen av nye metoder for – og formidling av – kvalifiserte faglige refleksjoner må derfor holdes høyt som et av programmets langsiktige mål." (s. 16).

Programstrukturen omfatter oppgaver og ansvar for programstyret, institusjonene, stipendiatene, veilederne og programoperatøren, samt klageretten. Programstyrets viktigste ansvar er "Strategisk ansvar for utvikling av begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid" (s. 16).

Et særlig kjennetegn ved stipendiatprogrammet er at det er "organisert som et samvirke mellom et nasjonalt programstyre og de institusjonene for høyere utdanning som har utdanningstilbud innen skapende og utøvende kunst" (s. 16). Det kan ses på som en "nasjonal forskerskole, men med utvidet ansvar. I stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid er det programstyret som har det overordede faglige ansvaret og som er akkreditert for eksamensretten." (s. 5) I stedet for at hver enkelt av kunstutdanningene har sitt eget stipendstyre og at de selv fattet vedtak vedrørende opptak, godkjenning av prosjektbeskrivelser, veiledere, medlemmer i bedømmelseskomiteer osv., er dette altså satt ut til et eksternt programstyre, men med representasjon fra kunstutdanningsinstitusjonene. Styringsmessige utfordringer knyttet til en slik modell vil ikke berøres spesielt her, da det faller utenfor rammene av denne avhandlingen.

Institusjonene har naturligvis det formelle ansvaret for å legge forholdene til rette for stipendiatene, blant annet ved å tilby arbeidsvilkår som gjør det mulig å gjennomføre programmet, integrere stipendiaten i relevante fagmiljøer, ha løpende oppfølging av stipendiatene, deres prosjekter og deres veiledere, og ikke minst tilrettelegge stipendiatens kunstneriske sluttpresentasjon og sluttvurdering. Stipendiatene forplikter seg på sin side til å delta aktivt i den tverrfaglige, obligatoriske delen av programmet, til å delta aktivt i fagmiljøet ved institusjonen og i eksterne nettverk, til å gjennomføre en fagspesifikk del, utviklet for hver stipendiat, og til å gjennomføre en obligatorisk undervisningsdel. Institusjonene skal også inngå i målstyringsmodellen sektoren lever under ved å "utforme regelmessige fremdriftsrapporter til veiledere, institusjon og programstyret" (s. 17) og holde veileder, institusjon og programstyret orientert om viktige forhold ved prosjektet deres. Noe av det viktigste er likevel grunnen til at de gjennomfører programmet - de skal "presentere kunstneriske resultater, kritisk refleksjon og eventuell dokumentasjon av tekniske nyvinninger".

Det faglige innholdet i den enkelte stipendiats arbeid er konsentrert om det kunstfaglige prosjektet, som skal munne ut i den offentlige presentasjonen. Det legges stor vekt på de kunstfaglige resultatene slik at det vil "oppretholdes et utvetydig fokus på kunstnerisk utviklingsarbeid i programmet" (s. 18). Reglementet setter standarden for prosjektet i § 5.1.: "Det kunstneriske prosjekt skal være et selvstendig kunstnerisk arbeid på et høyt internasjonalt nivå når det gjelder originalitet, uttrykk, konsistens, aktualitet og formidling. Arbeidet skal bidra til å utvikle ny innsikt, kunnskap og/eller erfaring." (Stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid. Programstyret, 2006)

Imidlertid har programstyret underveis i sin funksjonsperiode introdusert et nytt sentralt element som stipendiatene skal forholde seg til og bedømmes etter – den kritiske refleksjon. I de midlertidige reglementene som programstyret vedtok hhv. 21.3.2003 og 11.9.2006 er ikke dette begrepet nevnt, men det er tatt inn i reglementet som ble vedtatt 8.9.2008. Begrepet er ikke nevnt hos arbeidsgruppen og heller ikke i departementets oppdragsbrev.

Hvilke tankeprosesser og andre prosesser som inngår i begrepet kritisk refleksjon er ikke definert i reglementet. Internasjonalt synes det å være en voksende interesse for begrepet, og det anses som viktig i læringsprosesser blant annet innen en rekke profesjonelle miljøer, men det er også mange tilnærminger til begrepet (Lucas, 2012). I paragraf 5.2. i det nevnte reglementet omtaler programstyret hva begrepet innebærer når det gjelder faglig innhold:

I tilknytning til det kunstneriske resultat av arbeidet skal kandidaten redegjøre for:

- Plassering av eget kunstnerisk ståsted/arbeid i forhold til eget fagfelt nasjonalt og internasjonalt;
- Hvordan prosjektet bidrar til fagutviklingen i feltet;
- Kritisk refleksjon over prosess (kunstneriske valg og vendepunkt, bruk av teori, dialog med ulike nettverk og fagmiljø mm.);
- Kritisk refleksjon over resultat (egenvurdering i forhold til revidert prosjektbeskrivelse).

Resultatene knyttet til den kritiske refleksjonen skal være offentlig tilgjengelig og av varig karakter. Stipendiaten velger selv medium og form. Ett eksemplar skal stilles til rådighet for programstyret.

Sammenhengen mellom det kunstneriske prosjektet og den kritiske refleksjonen kan antas av en passasje i sammendraget foran i rapporten, der det heter at "Kravene om både betydelige kunstneriske resultater og en kritisk refleksjon med fagfellerrelevans plasserer programmet i kjernen for den videre utviklingen av begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid [...]." Dette vil jeg komme tilbake til lenger ut i avhandlingen, der jeg omtaler definisjoner av begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid.

Andre elementer i det faglige innholdet er halvårlige, obligatoriske stipendiatsamlinger, obligatoriske kurs om blant annet programmet selv og verktøykurs (for eksempel tekst- og sjangerforståelse, presentasjonskurs, etikk og opphavsrett), en fagspesifikk del som utvikles for den enkelte stipendiat og undervisningsplikt.

Mot slutten av stipendiatens program vil det skje en bedømming. Denne evalueringen reguleres av paragraf 7 i reglementet og skal skje gjennom en vurdering av fire

elementer: kunstnerisk resultat, kritisk refleksjon, dokumentasjon og disputas. Programstyret har utarbeidet en 9 siders *Prosedyre for sluttvurdering*, som regulerer forhold som oppmelding, grunnlagsmateriale som skal bedømmes, oppnevning av bedømmelseskomité, komiteens arbeid og innstilling og utstedelse av vitnemål. Det er også utarbeidet en standard mal for hvordan disputasen bør foregå.

Etter denne presentasjonen av det faglige innholdet i programmet vil jeg presentere noen utvalgte resultater fra spørreundersøkelsene som programstyret i 2008 fikk gjennomført i forbindelse med evalueringen. Programstyrets spørsmål rettet mot stipendiater, veiledere og institusjonsledere har mange sider som var interessante i evalueringssammenheng, men jeg vil kun trekke fram dem jeg mener har relevans og interesse for min avhandling.

Det var 34 stipendiater som ble spurt om å gjennomføre undersøkelsen, og 30 besvarte den. Av 58 veiledere var det 40 som svarte, og av de 10 institusjonene som kan delta i programmet var det 9 institusjonsledere som svarte. Jeg starter med spørsmål knyttet til hva deltakelse i programmet har betydd for de kunstneriske resultatene.

På spørsmålet om i hvilken grad deltakelsen i stipendprogrammet har vært viktig for stipendiatens kunstneriske praksis svarer over 80 % at det har hatt stor betydning. Veilederne deler dette synet; 54 % mener at deltakelsen har hatt stor betydning. Alle institusjonslederne mener stipendiatene gjennom stipendprogrammet i stor grad er blitt stilt over vesentlige faglige utfordringer, og nesten 80 % av dem mener at stipendiatenes kunstneriske resultater i stor grad representerer vesentlige bidrag innenfor fagfeltet. På det siste spørsmålet er veilederne også positive, om enn i noe mindre grad enn lederne; 54 % av veilederne har samme vurdering. Ut fra disse svarene i denne spørreundersøkelsen kan deltakelse i programmet anses å være viktig for heving av den kunstfaglige kompetansen.

Videre er det 60 % av stipendiatene som mener at deres evne til kritisk refleksjon i stor grad er styrket gjennom deltakelse i programmet. 54 % av veilederne har samme oppfatning. 67 % av stipendiatene mener også de i stor grad er blitt bedre i stand til å formidle sitt kunstneriske prosjekt. Veilederne får også noe igjen for arbeidet med stipendiatenes prosjekter. 86 % av dem vurderer at de selv i stor eller noen grad (56 % og 30 %) får verdifulle faglige impulser gjennom stipendiatsamlingene.

Det er kun institusjonslederne som har fått spørsmål i tilknytning til forståelse av kunstnerisk utviklingsarbeid. På spørsmål om programmet har styrket forståelsen av

kunstnerisk utviklingsarbeid ved egen institusjon, svarer 44 % av lederne at det i stor grad har styrket forståelsen. Resten svarer at i det noen grad har styrket denne forståelsen. Henholdsvis 56 % (i noen grad) og 22 % (i stor grad) svarer at programmet har styrket kunstnerisk utviklingsarbeid innenfor de kunstfaglige miljøene ved egen institusjon.

De viktigste hendelsene i utviklingen av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid

År	Hendelse	Merknader
1993	En utredningsgruppe leverer sin innstilling vedrørende kunstfaglig høgre utdanning i Oslo.	I sammendraget nevnes begrepet "kunstnerisk utviklingsarbeid".
1995	Lov om universiteter og høyskoler av 12. mai 1995 vedtas.	Kunstnerisk utviklingsarbeid sidestilles med forskning og blir en uttalt oppgave for universiteter og høyskoler.
1999	Boysen-utvalget leverer sin innstilling <i>Fra vugge til podium – utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen.</i>	Utvalget foreslår å sette i gang forsøksvirksomhet med utøvende og skapende kompetanseutviklingsprogrammer på doktorgradsnivå.
2000	Kunsthøgskolen i Bergen, Kunsthøgskolen i Oslo og Norges musikkhøgskole leverer <i>Forslag til program for kunstnerisk kompetanseutvikling i kunstutdanningsinstitusjonene.</i>	
2002	<i>Stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid</i> opprettes.	
2003	De første seks stipendiatene tas opp på programmet.	
2007	Jørgensen-utvalget leverer sin innstilling <i>Vekt på kunst.</i>	Utvalget lanserer en etter hvert mye benyttet definisjon på kunstnerisk utviklingsarbeid.
2010	<i>Prosjektprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid</i> opprettes.	
2011	Universitets- og høyskolerådet nedsetter <i>Nasjonalt råd for kunstnerisk utviklingsarbeid.</i>	

Tabell 1. De viktigste hendelsene i utviklingen av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid

## Økonomi

Institusjonene som ansetter stipendiater som er tatt opp på det kunstneriske stipendiatprogrammet mottar midler til disse stillingene direkte fra departementet. I tillegg gis det fra 2010 uttelling i forskningsinsentivmidlene, på den måten at institusjoner to år etter at deres kandidater har bestått stipendiatprogrammet, mottar

budsjettmidler for disse. Dermed er disse kandidatene økonomisk likestilt med kandidatene som fullfører en vitenskapelig doktorgradsutdanning.

### **Prosjektprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid**

I innstillingen fra arbeidsgruppen som laget forslaget om et kompetanseutviklingsprogram for kunstutdanningsinstitusjonene, inngikk det også forslag om et program som kunne stå for ekstern finansiering av kunstnerisk utviklingsarbeid i institusjonene. Bakgrunnen for dette forslaget var sidestillingen av kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning i loven. En slik finansiering ble sett på som en nødvendig parallell til den eksterne støtten de vitenskapelig baserte institusjonene i sektoren får gjennom blant annet Norges forskningsråd. Da det første gang ble foreslått fikk ikke forslagsstillerne gehør, men etter flere års arbeid fra KHiO, KHiB og NMHs side fremmet Kunnskapsdepartementet i 2010 forslag for Stortinget om å opprette et eget *Prosjektprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid*. Siden en forsiktig start med en tildeling på kr 2 mill i budsjettet for 2011 har prosjektprogrammets størrelse vokst til 8,6 mill kr i 2013. Samtidig med tildelingen ble stipendiatprogrammet og det nye prosjektprogrammet fra 2011 samlet under én hatt med navnet *Program for kunstnerisk utviklingsarbeid*.

Målet for prosjektprogrammet er å bidra til at det gjennomføres prosjekter innen kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå, men i retningslinjene for programmet står det også at programmet "skal bidra til at forståelsen av kunstnerisk utviklingsarbeid utfordres og utvikles, i dialog med nasjonale og internasjonale relevante miljøer" (Program for kunstnerisk utviklingsarbeid, 2011). Programmet vil også "i egen regi initiere tiltak for dialog omkring kunstnerisk utviklingsarbeid".

### **Begrepene kunstnerisk utviklingsarbeid og artistic research**

Siden 1990-tallet har det gradvis utviklet seg et internasjonalt forskningsfelt kalt artistic research (Biggs og Karlsson, 2011; Borgdorff, 2012). Feltet er i rivende utvikling og det kan synes som om grunnleggende begreper vedrørende innhold, omfang og type aktiviteter som skulle inngå ikke er fastlagt. "Any effort to provide a current overview is undermined by the heterogeneity and dynamism of the research field" (Borgdorff, 2012: 6). Samtidig er det et svært omdiskutert felt, både sett fra kunstnernes og kunstutdanningenes side og fra "motsatt" side, den vitenskapelige og akademiske siden.

Nå er tanken om ett forskningsbegrep som skulle omfatte alle vitenskaper ikke lenger gangbar mynt, og man har fått egne domener innenfor en rekke disipliner. Ved siden av



naturvitenskapelig forskning er det samfunnsvitenskapelig forskning, forskning innen humaniora og for eksempel kjønnsforskning. Disse har helt eller delvis ulike ontologiske og epistemologiske utgangspunkt, og i feltet artistic research diskuteres det nå hva artistic research handler om og hva slags kunnskap som kan produseres.

Denne avhandlingens rammebetingelser setter noen praktiske og tidsmessige begrensninger på hva den kan romme, og en videre definisjon, diskusjon og behandling av dette internasjonale forskningsfeltet faller dermed utenfor. For mitt formål vil jeg fortsette med en diskusjon omkring definisjoner av kunstnerisk utviklingsarbeid.

Da loven ble vedtatt forelå det ingen definisjon på hva kunstnerisk utviklingsarbeid var, det kan se ut som det kun var en ny sammenstilling av "kunstnerisk" og "utviklingsarbeid" som gradvis hadde utviklet seg gjennom den første utredningsgruppens arbeid. Etter lovreguleringen skjedde det lite med begrepet, og det kan også se ut som om begrepet var lite brukt. Boysen-utvalget nevner naturligvis begrepet i sin innstilling, men det er først med innstillingen fra arbeidsgruppen som skulle utarbeide et konkret forslag til et program for kunstnerisk utviklingsarbeid, at begrepet kommer noe mer i fokus. I sitt første kapittel skriver gruppen (Boysen m.fl., 2000: 5):

Begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid må ikke oppfattes som utviklingsarbeid (etter ovennevnte definisjon [OECDs trinn: grunnforskning, anvendt forskning, utviklingsarbeid]) ved *kunstutdanningsinstitusjonene* [original kursivering]. Kunstnerisk utviklingsarbeid er et eget begrep, og må ses som en parallell til både grunnforskning, anvendt forskning og utviklingsarbeid. I mål og metode vil kunstnerisk utviklingsarbeid ofte være mest å sammenligne med grunnforskning og anvendt forskning.

Når Utdannings- og forskningsdepartementet oppretter stipendprogrammet, blir heller ikke begrepet definert nærmere. Imidlertid sirkler departementet til en viss grad inn området. Under *Funksjon* i departementets brev står det at "Spesielt for dette stipendprogrammet er at selve kunstutøvelsen skal stå i sentrum for stipendiatenes prosjekter, og være tilrettelagt for *kunstnerisk* [original kursivering] utviklingsarbeid" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). I motsetning til andre typer utviklingsarbeid, kan det se ut som. Videre skal arbeidet til den enkelte stipendiat "romme trening i refleksjon, diskusjon og muntlig og skriftlig kommunikasjon. Dette innebærer formidling av kunstneriske problemstillinger generelt og egen kunstnerisk virksomhet spesielt."

Ytterligere definering av begrepet kom med Jørgensen-utvalget i februar 2007, et utvalg nedsatt av Universitets- og høyskolerådet (UHR). UHR hadde fått i oppdrag av



Kunnskapsdepartementet å utrede muligheten for å innføre gode indikatorer for kunstnerisk utviklingsarbeid, slik departementet hadde innført indikatorer for å måle og premiere vitenskapelig forskning noen år i forveien. Jørgensen-utvalget kom fram til denne definisjonen på KU:

"Kunstnerisk utviklingsarbeid dekker kunstneriske prosesser som fører fram til et offentlig tilgjengelig kunstnerisk produkt. I denne virksomheten kan det også inngå en eksplisitt refleksjon rundt utviklingen og presentasjonen av kunstproduktet."

(Universitets- og høyskolerådet, 2007: 13)

Utvalget forklarer nærmere hva som ligger i begrepet refleksjon:

"Refleksjon" er et begrep som ofte knyttes til "utviklingsarbeid". Utvalget understreker at all kunstnerisk virksomhet, skapende som utøvende, inneholder et sterkt element av refleksjon, der ideer og handlinger prøves ut og vurderes, der metoder involveres og anvendes eller forkastes, og der resultater vurderes opp mot ideer og mål for virksomheten. Alt dette innvevd og basert i et bredt felt av kunnskaper om og ferdigheter i utføring av skapende og utøvende kunstnerisk virksomhet. Denne refleksjonen er alltid implisitt i virksomheten, og noen ganger er den også uttrykt eksplisitt. Presentasjon av et kunstnerisk produkt basert på implisitt refleksjon er den dominerende presentasjonsmåten i kunstfagene. Malerier, symfonier, ballettforestillinger, designobjekter, konserter osv, alle blir de presentert som et "selvforklarende" produkt. (s.14)

Den eksplisitte refleksjonen kan kunstnerne noen ganger selv velge å gi uttrykk for, og den kan ta ulike former. Verbalt og skriftlig er vanlige former, men også gester, film, modeller og tegninger kan benyttes "på en måte som det aktuelle fagområdet finner relevant og tilstrekkelig presist" (s. 14). Utvalget viser også til stipendprogrammet, der slik eksplisitt refleksjon forlanges.

Norges musikkhøgskole utredet egen FoU-virksomhet i 2010, og som et ledd i utredningen gikk komiteen som var satt til arbeidet gjennom høgskolens FoU-begrep. For kunstnerisk utviklingsarbeid vises det til Jørgensen-utvalgets definisjon, men komiteen skriver at "Utfordringen ligger i forståelsen av begrepet *kunstnerisk utviklingsarbeid* [original kursivering], der det er lite klarhet i de forventninger institusjonen har til de fagliges FoU-innsats." (Nielsen m.fl., 2010: 8)

Utvalget ønsket å skille vanlig kunstnerisk virksomhet og det kunstneriske utviklingsarbeidet ved NMH, slik at det kunne være til hjelp i arbeidet med FoU-

virksomheten ved høghskolen. Utvalget formulerte derfor et sett med retningslinjer for kunstnerisk utviklingsarbeid. Blant annet skal kunstnerisk utviklingsarbeid:

- ha som intensjon å frambringe kunstneriske produkter, erfaringer og/eller kunnskap som tilfører nye faglige perspektiver og har profesjonell interesse ut over den enkeltes personlige faglige utvikling
- være planmessig og systematisk
- føre fram til offentlig tilgjengelige resultater, i form av kunstneriske produkter og/eller eksplisitt refleksjon knyttet til den kunstneriske prosessen og formidlingen (Nielsen m.fl., 2010: 9)

Utvalget gjør det også klart at området kunstnerisk utviklingsarbeid fortsatt er i utvikling og vil være det i lang tid framover. Derfor må det fortsatt være en del rom for utprøving innenfor NMH.

Et poeng vedrørende begrepsutvikling og definisjonsarbeid bør nevnes avslutningsvis. Definisjoner er hensiktsmessige bestemmelser av et begreps innhold og omfang, og formålet er at begrepet skal kunne gi alle den samme forståelsen. Med en slik felles forståelse kan begrepet inngå i større begrepsmessige og språklige sammenhenger og utgjøre en del av et felles grunnlag i et sosialt system. Konkret vil et begrep ved felles forståelse kunne forsvare sin plass i målformuleringer og strategier.

I dette kapitlet har jeg beskrevet opprinnelsen til begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid, hvordan det kom inn i universitets- og høyskoleloven og hvordan sidestillingen av begrepet med forskning la grunnlaget for et eget stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid. Jeg har også beskrevet hvordan dette arbeidet i stor grad ble gjort av aktørene i et nettverk av kunsthaglige utdanninger, og at mye av arbeidet skjedde gjennom utredninger. I kapitlet viser jeg også hvordan begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid er definert.

## 2.2. Norges musikkhøghskole

Norges musikkhøghskole er en statlig kunsthaglig og vitenskaplig høyskole, den største i sitt slag i landet. Høghskolen har 600 studieplasser på bachelor- og masternivå og tilbyr studier innenfor utøving (klassisk, improvisert musikk/jazz, folkemusikk, opera), dirigering, musikkpedagogikk, kirkemusikk, komposisjon, musikkteknologi, anvendt musikkteori og musikkterapi. Det undervises i alle orkesterinstrumenter, i sang og i klaver, men også gitar, akkordeon/trekkspill, orgel, harpe, blokkfløyte og saksofon, og de vanligste instrumenter innenfor impro/jazz og folkemusikk.

NMH har siden 1998 tilbudt to doktorgradsutdanninger (ph.d.), i henholdsvis musikkterapi og musikkpedagogikk, og i oppføringspraksis. I tillegg har høghskolen et talentutviklingsprogram for elever i alderen 13-19 år, tilbudet Unge Musikere som gir ekstra instrumentalundervisning til ungdom med et spesielt høyt nivå og en egen øvingsskole med instrumentalundervisning gitt av musikkpedagogikkstudenter.

Det utføres ca. 130 faglige årsverk ved høghskolen, med mange stillinger på deltid og mye arbeid utført av timelærere. Dette henger sammen med en stor grad av individualisert undervisning og undervisning i små grupper og i mange fag. I administrasjonen arbeider det ca. 50 personer. De faglig ansatte fordeler seg med ca. 70 % kunstnerisk ansatte, mens de resterende 30 % er ansatt på vitenskapelig grunnlag. Fra 2003 har professorer og førstestillinger med fast FoU i stillingene 30 % av sin arbeidstid avsatt til FoU-arbeid (kunstnerisk utviklingsarbeid, forskning og faglig-pedagogisk utviklingsarbeid), mens resten benyttes til undervisning og administrasjon. Universitetslektorer har 20 % FoU-tid. Dette gjelder ansatte med stillingsstørrelser over 50 %.

Norges musikkhøghskoles budsjett er på ca. 220 millioner kroner. Som de andre institusjonene i sektoren er den største delen av bevilgningen en rammebevilgning som skal sikre institusjonen en stabil og langsiktig finansiering. En mindre del, på omkring 40 %, er resultatbasert. Resultatene fremkommer ved telling av poeng på utvalgte kriterier, som publisering i vitenskapelige tidsskrifter og avlagte studiepoeng. Dette systemet kalles tellekantsystemet i sektoren. I NMHs tilfelle gis uttelling i dette tellekantsystemet for avlagte studiepoeng, utvekslingsstudenter, avlagte doktorgrader og ferdige kandidater fra stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid. Musikkhøghskolen er inntil videre unntatt fra resultatbasert omfordeling basert på forskningsresultater (RBO) som resten av sektoren forholder seg til. I 2007 ble det utredet hvorvidt det var mulig å opprette tellekant kategorier innenfor de kunstfaglige utdanningene. Utredningen *Vekt på kunst*, se kap. 2.1., konkluderte med at det ikke var å anbefale.

Norges musikkhøghskole ble etablert i 1973, først som provisorisk høghskole, og så fra 1977 som permanent vitenskapelig høghskole. Virksomheten bygget videre på Musikkonservatoriet i Oslo som da ble drevet av Lindemans legat og som hadde eksistert siden 1883, i begynnelsen under navnet Organistskolen. Musikkhøghskolen hadde fram til 1996 300 studenter, fordelt på lavere og høyere grads studier. I 1996 ble NMH slått sammen med det tidligere Østlandets musikkonservatorium, som et resultat

av omorganiseringen av sektoren høyere utdanning. Ved sammenslåingen hadde høghskolen 465 studieplasser.

Går vi lenger inn i det historiske, kan strategiske planer fortelle mye. Innholdet i dem forteller en god del om virksomheten og prioriteringene, men vel så viktig er språk og begreper som benyttes, som utgjør markører, samlingspunkter og veivisere i landskapet man beveger seg inn i. Dette vil jeg utvikle i analysens kapittel 6.2. I det følgende vil jeg presentere noen utdrag av NMHs strategiske planer, i et omfang jeg har funnet hensiktsmessig med tanke på analysen. I den strategiske planen for perioden 1998-2002 (Norges musikkhøgskole, 1997: 1) omtales den tradisjonen som Musikkhøgskolen sto og står i, og som er lengre enn institusjonens 40 år:

NMH har sine viktigste røtter i den europeiske konservatorietradisjonen, preget av formidling av erfaringskunnskap direkte fra lærer til elev. Dagens utdanning av utøvende og skapende musikere representerer en direkte videreføring av denne århundregamle muntlige og praktisk rettede tradisjonen. Det helt sentrale faget ved høghskolen, hovedinstrument, er basert på individuell undervisning der studenten får del i lærerens erfaringer, holdninger og innsikt. Undervisningen er prosessorientert, med kultivering av studentens musiske ferdighet og kunstneriske intuisjon som det overordede. Denne tradisjonen er hovedsakelig basert på kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap, i mindre grad på tradisjonell forskning. NMH står derfor som en kunstfaglig, vitenskapelig høghskole i en solid, europeisk kunst- og utdanningstradisjon.

Begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid gis tilnærmet en definisjon under kapittel 4, *Forskning, utviklingsarbeid og kunstnerisk virksomhet*:

Som vitenskapelig høghskole har NMH et særlig nasjonalt ansvar for grunnforskning innen sine fagområder, det vil si å utvikle ny kunnskap om de fag og virksomheter høghskolen forvalter. NMH skal også drive anvendt forskning og / eller faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid, som innebærer å utvikle og utnytte kunnskap til å løse faglige og kunstneriske problemer. (s. 12)

Dette synet på "trinnene" innenfor forskning, med grunnforskning, anvendt forskning og utviklingsarbeid, og tilpasningen av dette begrepsapparatet til NMHs virksomhet, vil jeg komme tilbake til under analysen. Planen viser videre til at høghskolens virksomhet er basert både på kunstneriske fag og vitenskapsfag, og at NMH ønsker å ta hensyn til dette i strategiperioden. Arbeidet med vitenskapsfagene vil "falle inn under de samme rammer og konvensjoner som forskning i vitenskapsfag arbeider under, mens andre deler av virksomheten må utvikle sin egenart og kompetanse via mer kunstnerisk betonte prosesser" (s. 12). Målet for NMH i planperioden vil være å "utvikle en

refleksjon om hva forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid er, også sett i sammenheng med den vitenskapsteoretiske diskusjonen som føres i andre institusjoner”. (s. 13)

Ifølge strategisk plan av 2008-2013 (Norges musikkhøgskole, 2008) er organisasjonens visjon å være internasjonalt toneangivende. Dette innebærer å tilby fremragende kvalitet på utdanning, kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning, ha en initierende rolle innenfor sine kjerneområder, nasjonalt og internasjonalt, utdanne profesjonelle musikkarbeidere på et høyt nivå over et bredt spekter av musikkens fagområder, vektlegge synergier mellom kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning som utvikler spisskompetanse på høyt internasjonalt nivå og stå for formidling som når et bredt publikum nasjonalt og internasjonalt.

### Organisasjonskart over Norges musikkhøgskole

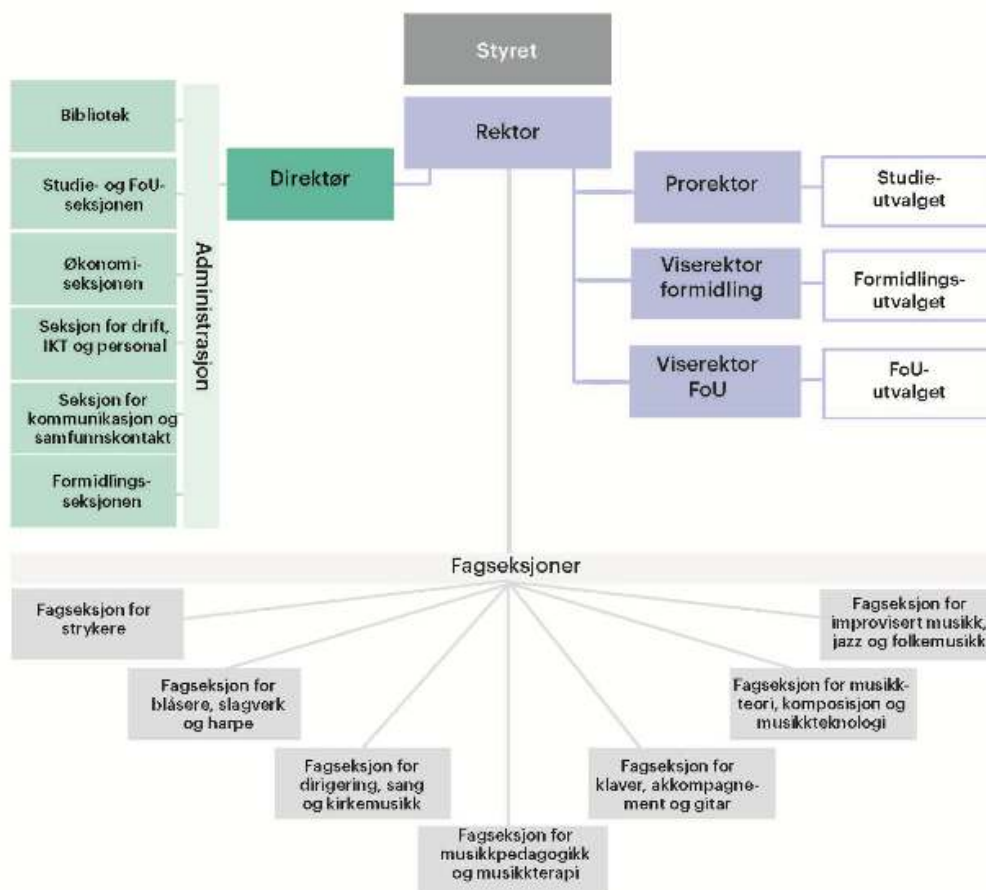


Fig 1: Organisasjonsstruktur fra 2013, hentet fra NMHs nettsider

NMH har delt ledelse med valgt rektor som styrets leder og med administrerende direktør som styrets sekretær. Den administrative virksomheten er inndelt i 5 seksjoner og ledes av administrerende direktør.

### **Fagseksjoner og utvalg**

Den faglige virksomheten ved NMH styres dels gjennom fagseksjoner, dels gjennom tre sentrale hovedutvalg; *Studieutvalget*, *FoU-utvalget* og *Formidlingsutvalget*. Fra 2005-08 hadde Musikkhøgskolen 14 fagseksjoner, med valgte seksjonsledere. Fagseksjonene skulle "initiere og drive relevant faglig arbeid", og lederne skulle være bindeledd mellom seksjon, ledelse, administrasjon og programutvalg. De kunne også "bli bedt om synspunkter" på valg av sakkyndige, tilsetting i timelærerengasjementer og vikariater mm. Lederne skulle også arbeide med planlegging av undervisningsvirksomheten.

Fagseksjonene disponerte i denne perioden ingen egne midler og deltok ikke i høgskolens budsjett- og planprosess, og de hadde ikke personal- og resultatansvar. Rektor hadde personalansvar for alle ansatte i fagseksjonene.

Januar 2008 vedtok styret å revidere styringsstrukturen. Det ble blant annet opprettet 7 nye fagseksjoner med nye mandater, til erstatning for de eksisterende 14. I tilknytning til opprettelsen ble månedlige, faglige ledermøter innført, som et rådgivende organ for rektor.

I mandatet for fagseksjonene er de gitt ansvar for å levere undervisning til studieprogrammene og for å levere FoU-virksomhet. I tillegg skal fagseksjonene bidra til rekruttering innen sitt felt og til god ressursbruk - og de utarbeider egne årsplaner som veves inn i NMHs overordnede årsplan. Fagseksjonslederne er tilsatt på åremål av styret, etter intern utlysning, og mottar 25 % kompensasjon for ledervervet. Intensjonen bak endringen var å styrke faglig ledelse og personalledelse overfor det faglige personalet.

På et overordnet nivå er lederen av seksjonen gitt et helhetlig ansvar for fagseksjonens virksomhet, inkludert personal- og økonomiansvar. Imidlertid disponerer ikke fagseksjonene egne lønnsmidler, kun et mindre driftsbudsjett. I tråd med eget mandat er lederne tillagt ansvar for å sikre kompetanse, forvalte personalansvaret, initiere FoU-prosjekter, utarbeide årlige mål- og aktivitetsplaner, være budsjettansvarlig og delta på faglige ledermøter. Fagseksjonsleder rapporterer fra 2008 til rektor.

### **FoU-virksomheten**

Musikkhøgskolens FoU-virksomhet består av kunstnerisk utviklingsarbeid, forskning og faglig utviklingsarbeid. I følge universitets- og høyskoleloven bør dette arbeidet utføres på høyt internasjonalt nivå. NMH har også et spesielt ansvar for grunnforskning og forskerutdanning på de fagområder hvor NMH tildeler doktorgrad.

Norges musikkhøgskole hadde fra 2003 en ordning med å innvilge ekstra FoU-tid til faglig fordypning etter søknad. Både individuelle søknader og prosjektsøknader var omfattet av ordningen. Det ble også avsatt midler til publiseringsstøtte; tekst og lyd, innspillinger, konsertvirksomhet, og framlegg av forskningsresultater ved konferanser.

### **Innsatsområdene**

I 2006 ble det, etter en prosess som involverte hele det faglige personalet, besluttet å opprette tre innsatsområder som skulle gjelde for strategiperioden 2008-2013.

Innsatsområdene utgjorde hovedtyngden av NMHs strategiske FoU-satsning og ville konsentrere forskningsinnsatsen om noen utvalgte områder:

- a) Den medskapende musiker: interpretasjon – refleksjon, utøvelse og dokumentasjon
- b) Forskning om og for høyere musikkutdanning
- c) Musikalsk fornyelse og nyskaping: Lydproduksjon, interaksjonsformer og innovasjon

I en statusrapport for område a fra 2010 står det: "Det kunstneriske utviklingsarbeidet er sentralt for innsatsområdet, men også kunstnerisk og mer tradisjonell forskning på samtidige og historiske musikalske praksiser har en plass innenfor innsatsområdets prosjekter." (Aspaas og Hovland, 2010a: 4) Område c satte musikalsk nyskaping og fornyelse i fokus og ville "stimulere til kunstnerisk utviklingsarbeid der komponist og utøvers lydproduksjon settes inn i nye interaksjons- og samarbeidsformer" (Frounberg, 2010: 3)

Innsatsområdene ble tildelt eget budsjett, stillingsandeler og egne FoU-andeler som ble utlyst i kollegiet fra om med studieåret 2007/2008. Områdene fikk hver sin faglige leder, og ansatte som ønsket det kunne søke om at deres FoU-prosjekt kunne være en del av området.

### **Utvalg for det kunstneriske stipendprogrammet**

I november 2008 vedtok styret ved NMH å opprette *Utvalg for det kunstneriske stipendprogrammet*. Fram til da hadde studiesjef og rektor ansvaret for NMHs arbeid med stipendiatprogrammet. Etter hvert som omfanget av stipendiater økte ble det



behov for mer oppfølging av den enkelte og tilrettelegging av deres aktiviteter. I saksfremlegget til styret står det at det

er ønskelig at de kunstneriske stipendiatene i sterkere grad involveres i vår ordinære virksomhet. Det gjelder integrering i fagmiljøene generelt og blant de øvrige stipendiatene og i FoU-miljøet spesielt. Det er ønskelig å utvikle samarbeid mellom kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning, og det er ønske om å integrere de kunstneriske stipendiatene i et større miljø på skolen.

I dette kapitlet har jeg gitt en beskrivelse av Norges musikkhøgskole. Jeg har lagt vekt på å presentere de sidene ved Musikkhøgskolen som er mest relevant for min avhandling.

### **3. Problemstilling**

#### **3.1 Bakgrunn for valg av problemstilling**

Jeg har overfor redegjort for valg av tema og for hvorfor jeg mener det er relevant å studere feltet kunstnerisk utviklingsarbeid. For å ta hensyn til disse begrunnelsene har jeg forsøkt å kombinere en forståelse av hva kunstnerisk utviklingsarbeid er, og hvordan denne virksomheten har utviklet seg, med et svar på spørsmålet om hvordan denne utviklingen kan ha påvirket en enkeltstående institusjon på konkrete måter.

På bakgrunn av det foregående har jeg derfor formulert følgende problemstilling:

**Hvilke konsekvenser har utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid hatt for organisasjonen Norges musikkhøgskole?**

Denne problemstillingen åpner for en beskrivelse av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid men også hvordan det har utviklet seg fram til dagens situasjon. Videre åpner den for en nærmere beskrivelse og avgrensning av begrepet, som kan være viktig i forståelsen av hvordan feltet har utviklet seg. Hele denne beskrivelsen håper jeg kan danne et bakteppe for en fremstilling av hvordan feltets utvikling har påvirket og påvirker en enkelt institusjon, Norges musikkhøgskole. Fremstillingen tar sitt utgangspunkt i en casestudie ved Musikkhøgskolen, der jeg i tillegg til en beskrivelse av funn i en undersøkelse forsøker å forklare hvordan utviklingen har fått konsekvenser.

#### **3.2 Forskningsspørsmål**

Som en driver og hjelp til å besvare problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:



- Hvilke elementer ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH?
- Hvordan har feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH utviklet seg over tid?
- Hvilke konsekvenser for organisasjonen og for den enkelte?

### **Forskningsspørsmål 1: Hvilke elementer ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH?**

Jeg vil søke svaret på det første forskningsspørsmålet ved å se på hva som påvirker utviklingen og som øver trykk på et systemnivå. Informasjonskildene jeg benytter meg av for å besvare dette spørsmålet er både primær- og sekundærdata. Primærdataene utgjøres av intervjuer med seks utvalgte kolleger fra Norges musikkhøgskole (tre faglige ledere og tre faglige ansatte), mens sekundærdataene består av kilder ved Norges musikkhøgskole, blant annet tidligere og nåværende strategiske planer, styringsdokumenter og styresaker. Også kilder utenfor NMH er viktige, særlig Jørgensen-utvalgets utredning *Vekt på kunst* og kildemateriale knyttet til Stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid. Informasjonsenhetene for primærdata er intervjuobjektene jeg har intervjuet, mens jeg blant de viktigste kildene finner en presentasjon og evaluering av stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid. Den enheten analysen vil konsentrere seg om er Norges musikkhøgskole.

For å kunne relatere dette forskningsspørsmålet til teori, har jeg valgt å dele opp spørsmålet. Elementer ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid vil jeg forsøke å henhøre til Scotts (2008: 50) kategorier av elementer – regulative, normative og kulturelt-kognitive - ved institusjoner. Disse kategoriene er hentet fra et analytisk rammeverk Scott har modellert (se kapittel 4), et rammeverk som representerer en bred forståelse av nyinstitusjonell teori. Også sentralt innenfor nyinstitusjonell teori, som befinner seg innenfor tradisjonen av et åpent systemperspektiv, er de meningsbærerne som bringer med seg impulser inn i systemet og som påvirker organisasjonen. Disse meningsbærerne sorterer Scott (s. 79) i fire kategorier, som igjen henføres til modellen med elementer og kategorier. I tillegg til institusjonell teori vil jeg benytte teori om endringsprosesser (Busch, Johnsen, Valstad og Vanebo, 2007: 196), se kapittel 4.6, for å vise på hvilken måte et av elementene kan ses å ha påvirkning. Disse teoriene, som jeg håper vil være fruktbare i analysen, kommer jeg nærmere inn på i neste kapittel.

## **Forskningsspørsmål 2: Hvordan har feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH utviklet seg over tid?**

Det andre forskningsspørsmålet kobler feltet kunstnerisk utviklingsarbeid og Norges musikkhøgskole som enhet. Norges musikkhøgskole er en viktig institusjon innenfor gruppen av høyere kunstutdanninger, og utgjør derfor en sentral enhet innenfor feltet kunstnerisk utviklingsarbeid. Som organisasjon er den både påvirket av utviklingen innenfor feltet og selv en viktig pådriver for utvikling av feltet. Denne sammenhengen gjør det mer krevende å skille hvilke institusjonelle mekanismer som virker innenfor feltet, og som NMH påvirkes av, og de mekanismene som institusjonaliseres ved NMH selv, og som også påvirker organisasjonen og dens ansatte.

Til å besvare dette spørsmålet vil jeg også anvende meg av intervjuer som en primær kilde. Andre informasjonskilder er ulike typer sekundærdata fra Norges musikkhøgskole. Intervjuobjektene er de helt sentrale informasjonsenheter, på lik linje med strategiske planer og notater knyttet til FoU-virksomheten. I dette spørsmålet er min analyseenhet Norges musikkhøgskole. Om jeg på samme måte som i spørsmålet over skulle dele det opp for lettere å plassere delene i teoretiske sammenhenger, vil feltet kunstnerisk utviklingsarbeid stå sentralt. Organisasjonsfelt som begrep har vært diskutert mye, noe jeg omtaler i neste kapittel, men jeg håper likevel at teori om dette (DiMaggio og Powell, 1991b; Scott, 2008) vil kunne bringe interessante perspektiver på feltet kunstnerisk utviklingsarbeid. I tillegg vil jeg se på dette forløpet, som vikler seg ut i tid, med teori som sier hvordan elementer blir institusjonalisert, blant annet ved hjelp av meningsbærere (Scott, 2008).

## **Forskningsspørsmål 3: Hvilke konsekvenser har denne utviklingen hatt for organisasjonen og for den enkelte?**

Ved å studere hvordan feltet kunstnerisk utviklingsarbeid har oppstått, håper jeg å kunne identifisere regulative, normative og kulturelt-kognitive elementer innenfor feltet. Når de er identifisert og beskrevet vil jeg søke etter hvordan disse elementene har påvirket eller hatt konsekvenser for organisasjonen Norges musikkhøgskole.

For å besvare dette forskningsspørsmålet vil jeg benytte primærdata fra intervjuene jeg har utført som informasjonskilde. De samme intervjuobjektene er mine informasjonsenheter. Jeg har også sekundærdata som kilder i form av arkivmateriale, og her har jeg konsentrert meg om NMHs eksisterende strategiplan, årsplaner og FoU-relatert dokumentasjon. Jeg har også data fra styresaker og data fra

Kunnskapsdepartementet. Igjen er Norges musikkhøgskole analyseenhet, men også jeg vil også sette søkelyset på den enkelte ansattes situasjon.

Konsekvenser følger av endring, og jeg vil derfor bruke elementer fra endringsteori når jeg forsøker å se spørsmålet i sammenheng med teori. Endringsteori legger vekt på læringsprosesser og motivasjon, og dette tror jeg kan være relevante begreper å måle mot når jeg vurderer konsekvensene.

Jeg vil benytte Scotts institusjonelle rammeverk (Scott, 2008: 51) og teorier om institusjonaliseringsprosesser (DiMaggio og Powell, 1991a: 67; Meyer og Rowan, 1991: 42) som teoriunderlag når jeg utvikler min analyse. Videre vil jeg benytte struktureringsteori (Scott, 2008: 76) for å få fram aktørperspektivet.

I dette kapitlet har jeg presentert problemstillingen og gjort rede for forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er 1) Hvilke elementer ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH?, 2) Hvordan har feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH utviklet seg over tid? og 3) Hvilke konsekvenser har denne utviklingen hatt for organisasjonen og for den enkelte?

Disse spørsmålene vil jeg besvare ved å kombinere data både fra primær- og sekundærkilder. Primærkildene er data fra intervjuer med seks utvalgte kolleger fra Norges musikkhøgskole (tre faglige ledere og tre faglige ansatte). Jeg har også benyttet meg av sekundære kilder, særlig kildemateriale i NMHs arkiver men også utredningen *Vekt på kunst* og kildemateriale knyttet til Stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid. I bestrebelsene på å finne svar vil jeg benytte meg av nyinstitusjonell teori.

### 3.3. Avgrensninger

Ved å koble beskrivelsen av et felt som kunstnerisk utviklingsarbeid, med de effektene denne institusjonaliseringen har hatt for organisasjonen NMH, åpner jeg for å ta i bruk institusjonell teori om hvordan institusjonelle felt konstrueres (Scott kap 5). Det ville være både interessant og mulig å gjøre dette til en oppgave i seg selv, men da ville jeg miste muligheten til å undersøke på hvilken måte institusjonaliseringen av feltet har fått konkrete konsekvenser.

Jeg velger å prioritere å forsøke å få fram hva slags konsekvenser feltets utvikling har hatt, og avgrenser meg fra å gå grundig til verks når det gjelder konstruksjonen av feltet.

## **4. Teoretisk utgangspunkt**

For å behandle problemstillingen vil jeg i hovedsak ta utgangspunkt i nyere institusjonell teori. Jeg velger å presentere ulike sider ved teorien etter hverandre, slik at det forhåpentlig vil fremgå hvordan teorien henger sammen. Mens jeg går frem, vil jeg relatere teorifremstillingen til hvert enkelt forskningsspørsmål for å skape en systematikk.

Institusjonell teori hviler på åpen systemteori, en type teori der man kan bygge opp modeller som viser hvordan ulike deler av et system henger sammen. I en organisasjon kan det være ulike delsystemer, som ved en høgskole, der studenter utgjør et delsystem, faglig ansatte et annet og teknisk-administrativt ansatte et tredje delsystem. Får man innblikk i hvordan delene fungerer hver for seg og hvordan de fungerer sammen, kan man vinne systematisk innsikt i høgskolen som system.

Systemet avgrenses mot omgivelsene, og det kan av og til være utfordrende å bestemme hva som er innenfor grensene av systemet og hva som er utenfor. Det må også nevnes at delsystemene består av elementer, systemets minste enheter, som det er relasjoner mellom. "Det som særpreger sosiale systemer er at de er kompliserte, åpne, miljøavhengige og tilpasningsdyktige." (Busch, Vanebo og Dehlin, 2010: 57) Alle relasjonene kan gjøre det komplisert å studere systemet. Systemer er åpne mot omgivelsene, for eksempel søkere til en høgskole, eller arbeidsmarkedet for studentene, eller til andre utdanningsinstitusjoner innenfor samme sektor. Systemene er avhengige av det miljøet de inngår i, for eksempel er en høgskole avhengig av søkere. Til slutt er et sosialt system tilpasningsdyktig, i den forstand at det tilpasser seg omgivelsene.

### **4.1. Institusjonell teori**

Institusjonell teori tar åpenheten for gitt, men nyanserer omgivelsene ved å se på hvordan utbredte sosiale forståelser utenfor organisasjonene påvirker dem. Scott (2008: 48) gir en beskrivelse av institusjoner:

Institutions are comprised of regulative, normative and cultural-cognitive elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life.

I en organisasjons omgivelser foreligger det i henhold til dette altså regulative, normative og kulturelt-kognitive elementer som påvirker organisasjonen. Samtidig vil det foregå sosial aktivitet som produserer og reproducerer disse elementene, og det vil

foreligge materielle og menneskelige ressurser som støtter denne aktiviteten. Elementene er slik sett ikke selvstendige, men drives og virker gjennom den menneskelige aktiviteten, og holdes oppe av denne. Til sammen kan vi si at dette utgjør en mekanisme.

Over tid vil denne mekanismen utvikle stabilitet, danne strukturer i organisasjonen og prege deres virksomhet. En måte institusjonene vil kunne prege virksomheten på er å påvirke og kontrollere atferd, ved at regulative, moralske og kulturelle grenser setter restriksjoner på atferden (Scott, 2008: 50). Samtidig vil institusjonene skape rom for handlinger og aktører og kunne utgjøre grunnlag for makt i organisasjonen (2008: 76). Et annet forhold som gjerne understrekes i teorien er at institusjonene ikke bare skaper og opprettholder strukturer men at institusjonene selv undergår endringer. Dermed er teorien også prosessorientert.

Mekanismene kan opptre hver for seg eller de kan virke sammen, og ofte vil en type mekanisme være fremherskende i en sammenheng og en annen type i en annen. Det vil være forholdet man analyserer og de konkrete materielle og menneskelige ressursene som er involvert, som legger føringene for hvilke mekanismer som vektles høyest.

Institusjoner kan også ses som en sosial regel som regulerer atferd. Institusjoner finnes på alle områder i samfunnet og er til dels blitt en del av dagligspråket. Eksempler på institusjoner ut fra denne forståelsen kan være Nitimen i NRK P1, ekteskapet, eller håndtrykket i vestlig kultur.

Et viktig begrep innenfor institusjonell teori er legitimitet. Legitimitet er knyttet til at en aktørs handlinger anses å være ønskelige og riktige innenfor et sosialt system. Suchman definerte dette (Suchman, 1995: 574): "Legitimacy is a generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed system of norms, values, beliefs and definitions." Organisasjoner oppnår legitimitet fra "autoriteter" i omgivelsene når de tilpasser seg regulative, normative eller kulturelt-kognitive institusjoner. Hvem disse autoritetene er kan variere over tid, og én autoritets tildeling av legitimitet kan veie tyngre enn en annens. Legitimitet kan grupperes i de samme kategoriene som over: regulativ legitimitet, normativ legitimitet og kulturell-kognitiv legitimitet. Innenfor høyere utdanning kan et eksempel være at oppfylging av kvalifikasjonsrammeverkets krav vil gi normativ legitimitet til de institusjonene som får dette på plass. Det vil være NOKUT som tildeler den enkelte høgskole denne legitimiteten ved å anerkjenne at rammeverket er etablert.

#### 4.2. Et institusjonelt rammeverk

Scott (2008: 51) har satt opp et rammeverk der tre institusjonssøyler står sentralt, og hvor de regulative, normative og kulturelt-kognitive elementene understøttes av verdier langs andre dimensjoner. Disse dimensjonene utvider forståelsen av hvordan mekanismene fungerer og kan gjøre det lettere å redegjøre for mekanismene som virker innenfor feltet kunstnerisk utviklingsarbeid og hvilke elementer innenfor feltet som påvirker Norges musikkhøgskole.

	<i>Regulative</i>	<i>Normative</i>	<i>Cultural-cognitive</i>
Basis of compliance	Expedience	Social obligation	Taken-for-grantedness
Basis of order	Regulative rules	Binding expectations	Constitutive schema
Mechanisms	Coercive	Normative	Mimetic
Logic	Instrumentality	Appropriateness	Orthodoxy
Indicators	Rules Law Sanctions	Certification Accreditation	Common beliefs Shared logics of action
Affect	Fear Guilt/ Innocence	Shame/ Honor	Certainty/ Confusion
Basis of legitimacy	Legally sanctioned	Morally governed	Comprehensible Recognizable Culturally supported

Tabell 2. Three Pillars of Institutions (Scott, 2008: 51)

I den regulative søylen legges vekten på regelsetting og en instrumentell logikk. Regler og lover sanksjoneres, enten ved makt eller ved normative regelsett som gir rom for at noen etterprøver og fastslår om regelen er overholdt eller ikke. Slike reguleringer påvirker atferden i sosiale systemer. EØS-avtalen inneholder for eksempel bestemmelser som regulerer hvorvidt et land overholder reglene eller ikke, og det er etablert kontrollmekanismer som sikrer dette.

I normative systemer er det sosiale forpliktelser og forventninger som styrer og regulerer atferd, og logikken som ligger under er basert på om en atferd oppleves om passende eller ikke. Normer og verdier er sentrale her. Verdier, som sier noe om hva som er ønsket atferd, setter standarder som atferd kan måles mot, mens normer sier noe om hva som er passende oppførsel eller atferd. Verdibasert ledelse setter for eksempel standarder som medarbeiderne måles og belønnes etter, i et ønske om å styre atferden i

bestemte retninger. Normer kan operere utenfra og regulere atferd, men kan også "bygges inn" i den enkelte som en holdning.

De kulturelt-kognitive elementene i institusjoner er "the shared conceptions that constitute the nature of social reality and the frames through which meaning is made". (Scott, 2008: 57) Elementet bygger på kognitiv psykologisk forskning og synet om at mennesker gjennom sosial påvirkning og egne tolkninger og responser over tid konstruerer mening. Mekanismen er mimetisk, for eksempel som i mesterlæretradisjonen innenfor konservatorieutdanninger, og logikken er rettroenhet. Etter hvert vil de "skjemaene" for atferd som etableres bli tatt for gitt, slik at det normalt ikke settes spørsmålstegn ved dem. Slike holdninger kan utgjøre stabile strukturer og trenger ikke så mye "vedlikehold" for å vedvare.

Jeg vil ta utgangspunkt i det ovenstående, også ved å kombinere elementene. Denne teorien er relatert til begreper i forskningsspørsmål 1 og vil gå igjen i analysens kapittel 6.1.

#### 4.3. Meningsbærere (carriers)

Institusjonelle elementer fraktes i følge Scott (2008: 79) med såkalte meningsbærere. Han identifiserer fire typer av meningsbærere: symbolsystemer, relasjonelle systemer, rutiner og artefakter. Disse hevder han kan vinkles direkte til det ovennevnte rammeverket.

	<i>Regulative</i>	<i>Normative</i>	<i>Cultural-cognitive</i>
Symbolic systems	Rules Laws	Values Expectations	Categories Typifications Schema
Relational systems	Governance systems Power systems	Regimes Authority systems	Structural isomorphism Identities
Routines	Protocols Standard operating procedures	Jobs Roles Obedience to duty	Scripts
Artifacts	Objects complying with mandated specifications	Objects meeting conventions, standards	Objects possessing symbolic value

Tabell 3. Institutional Pillars and Carriers (Scott, 2008: 79)

Disse meningsbærerne bringer altså ulike typer elementer inn i en organisasjon, og på ulike måter. Hvilke meningsbærere og typer elementer som tas i bruk kan variere, blant annet innenfor institusjonelle rammeverk.

It is readily apparent that carriers are of fundamental importance in considering the ways in which institutions change, whether in convergent or divergent ways. They point to a set of fundamental mechanisms that allow us to account for how ideas move through space and time, and who or what is transporting them. (Scott, 2008: 79)

Følger vi venstre kolonne i matrisen, så er symbolsystemer blant annet språk, men også musikk (som av noen kalles et språk). Relasjonelle systemer, forstått som et sett av roller og atferd, kan også være bærere av institusjoner, for eksempel ved at en profesjons standarder bringes med inn i en organisasjon. Ved fusjoner mellom organisasjoner kan man forvente at relasjonelle systemer støter på hverandre og over tid må tilpasses hverandre.

Rutiner er stabiliserende systemer som kan "skripte" ny atferd. De kan bære med seg forståelsesmåter og uartikulert, taus kunnskap.

Artefakter, et begrep som brukes både i arkeologi, sosialantropologi og sosiologi, er produkter skapt av mennesker. I vår sammenheng er det produkter som bærer med seg både teknologiske og symbolske elementer. Et kunstverk som en ny komposisjon kan betraktes som er en artefakt, men også en eksplisitt eller kritisk refleksjon.

Denne teorien er relatert til begreper i forskningsspørsmål 1 og 2, og i analysen vil jeg tilsvarende bruke denne i kapitlene 6.1. og 6.2.

#### 4.4. Institusjonalisering

Institusjonalisering i organisasjonsmessig sammenheng handler om at kravene fra omgivelsene, som gjerne er ladet med verdi, etter hvert begynner å prege organisasjonen.

"Institutionalization involves the processes by which social processes, obligations, or actualities come to take on a rulelike status in social thought and action. [...] Research and development is an institutionalized category of organizational activity which has meaning and value in many sectors of society; it is also a collection of actual research and development activities." (Meyer og Rowan, 1991: 42)

Powell og DiMaggios beskrivelse (1991a: 67) av de tre mekanismene som ligger bak institusjonalisering er også et svært sentralt teoribidrag:

We identify three mechanisms through which institutional isomorphic change occurs, each with its own antecedents: (1) *coercive* isomorphism that stems from political



influence and the problems of legitimacy; (2) *mimetic* isomorphism resulting from standard responses to uncertainty; and (3) *normative* isomorphism, associated with professionalization.

Men samfunnet gjennomgår jevnlig endringer, alt er ikke stabile institusjoner. Det foregår også prosesser som svekker etablerte sosiale systemer og former, såkalt deinstitutionalinsering: "Deinstitutionalization refers to the processes by which institutions weaken and disappear." (Scott, 2008: 196) Det kan være er ulike typer press som ligger bak slike prosesser, blant annet funksjonelle, politiske og sosiale. Disse teoriene vil jeg bruke i analysens kapittel 6.2., for å se om den utviklingen som finner sted over tid medfører tilpasning til institusjonelle krav, eller til deinstitutionalisering.

#### 4.5. Organisasjonsfelt

Et annet viktig begrep som etter hvert har fått større utbredelse innenfor institusjonell teori, er begrepet organisasjonsfelt. Dette begrepet viser både til enheten organisasjonsfelt og til et analysenivå. I følge Scott (2008: 182) tar organisasjonsfelt som enhet opp i seg enkeltorganisasjoner på en arena, men vier også oppmerksomhet til andre aktører som definerer eller forvalter kontrollfunksjoner på feltet, organisasjonssettingen. I Scotts definisjon inngår også organisasjonspopulasjon, som betegner organisasjoner med samme generelle trekk og som kjemper om de samme ressursene. Til sammen vil en kunne si at feltet utgjør en sentral del av en organisasjons institusjonelle omgivelser.

DiMaggio og Powell (1991b: 64) var de første som ga en definisjon av dette begrepet:

By organizational field we mean those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life: key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar services or products.

Scott (2008: 184) viser til nyere tilnærminger til begrepet som innebærer at organisasjonsfelt ikke bare har utviklet seg fra markeder, teknologier eller politikkområder, men også ut fra sentrale diskusjonstemaer på aktørenes dagsordener.

Innenfor begrepet er det noen sentrale komponenter. For det første inngår det ofte relasjonelle systemer i feltet. Disse har jeg omtalt foran. For det andre vil det innenfor er felt ofte eksistere ulike kulturelt-kognitive systemer. Et slikt system kan være basert på en *institusjonell logikk*. Dette begrepet er definert som "a set of material practices and symbolic constructions which constitutes its organizing principles and which is available to organizations and individuals to elaborate" (Friedland og Alford, 1991: 248).

Begrepet 'akademisk frihet' kan sies å være styrt av en institusjonell logikk, som sier noe om hva slags praksis som er omfattet av begrepet og hvilke historiske og kulturelle konstruksjoner som ligger til grunn for det.

#### 4.6. Endringsledelse

Ved ønske om å gjennomføre endringsprosesser i en organisasjon er det i følge Borum (sitert i (Busch m.fl., 2007: 196)) noen elementer som er viktige:

"1 Fokus settes på læring og innovasjon. 2 Organisasjonen betraktes som et åpent, sosialt system. 3 Den prinsipielle løsningsteknikken er etablering av læringsprosesser. 4 Ledere og prosesskonsulenter fungerer som endringsagenter. 5 Endringsprosessen har fokus på kultur, identitet og atferdsendringer." Jeg vil benytte denne teorien i forbindelse med forskningsspørsmål 1 og 3, tilsvarende kapitlene 6.1. og 6.3. i analysen.

Teoriene jeg har trukket fram relateres som nevnt til forskningsspørsmålene i kapittel 3 og forsøkes benyttet i kapittel 6, se tabell.

	Forskningsspørsmål 1/Analyse kap. 6.1.	Forskningsspørsmål 2/Analyse kap. 6.2.	Forskningsspørsmål 3/Analyse kap. 6.3.
Institusjonell teori (Scott)			X
Institusjonelt rammeverk (Scott)	X	X	
Meningsbærere (Scott)	X	X	
Institusjonalisering (Meyer og Rowan; DiMaggio og Powell)		X	X
Organisasjonsfelt (DiMaggio og Powell; Scott)	X	X	
Institusjonell logikk (Friedland og Alford)	X	X	
Legitimitet (Suchman)	X		X
Endringsledelse	X		

Tabell 4 Oversikt over teorier anvendt på forskningsspørsmål

## 5. Metode

Metode er i samfunnsvitenskapelig sammenheng en fremgangsmåte for å samle inn empiri om virkeligheten. Virkeligheten er det imidlertid en god del diskusjon om, og jeg vil lenger ned forsøke å avklare hvilket syn jeg har på hva virkeligheten består av og hva

man kan erverve kunnskap om. Med hensyn til fremgangsmåter så finnes det mange, og de er gjerne både avhengige av hvilket syn man har på hva verden består av, og av hvilken problemstilling og hvilke forskningsspørsmål man skal forsøke å finne svar på. Det er derfor viktig for meg å vurdere disse mulige fremgangsmåtene og foreta noen kritiske avveininger mellom dem. På den måten kan jeg finne en metode som passer både til verdensanskuelse og til det foreliggende temaet jeg ønsker å studere.

Jeg velger å presentere noen vitenskapsteoretiske dimensjoner først, fulgt av en del der jeg gjør avveininger mellom ulike metoder. Disse vil jeg koble med problemstilling og forskningsspørsmålene i kapittel 3. Dernest presenterer jeg en ganske tradisjonell gjennomgang av designet på min undersøkelse, hvor jeg begrunner og drøfter de valg jeg har gjort. Jeg bruker også litt plass på å vise hvordan jeg har gått fram for å operasjonalisere variablene i mine forskningsspørsmål, og på å drøfte forhold knyttet til validitet og reliabilitet.

#### 5.1. Vitenskapsteoretiske dimensjoner

Vitenskapsteori handler om hva forskning er, og den forskningen som skal gjennomføres i forbindelse med min undersøkelse medfører at jeg må ta stilling til noen relevante vitenskapsteoretiske dimensjoner. Jeg tenker ikke å gi noen større vitenskapsteoretisk fremstilling i denne sammenheng, men si litt om noen utvalgte dimensjoner som særlig vil ha betydning i min sammenheng; ontologisk og epistemologisk utgangspunkt.

For å kunne besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen vil jeg i en undersøkelse måtte samle empiri, og metodiske problemstillinger knyttet til dette vil jeg som sagt komme tilbake til lenger ut i oppgaven. Imidlertid vil jeg før jeg kommer så langt klargjøre hvilket ontologisk og epistemologisk utgangspunkt jeg har, idet dette vil påvirke og henge sammen med valg av metode.

Ontologi er en gren av filosofien og beskjeftiger seg med hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Hva er det som egentlig er til, er spørsmålet filosofene har stilt seg. Fins det en sjel, eller fins det kun et legeme? I samfunnsvitenskapelig sammenheng er det mindre oppmerksomhet om sjel og legeme. I følge Jacobsen (2005: 24) er det særlig én ontologisk debatt som trekkes fram av, og det er debatten om hvorvidt man kan si det er lovmessigheter knyttet til et sosialt system, eller om all menneskelig samhandling er unik og spesiell hver gang den opptrer.

På den ene siden i denne debatten står den vitenskapsteoretiske skoleretning positivismen. Positivistene vil hevde at det er kun det som er direkte sansbart, som er

virkelig. I en undersøkelse av et sosialt system vil det derfor måtte registreres en rekke samfunnsmessige data, "virkelighetsbiter", som sammenstilles gjennom ulike statistiske verktøy slik at man kan skape større lovmessige sammenhenger. Positivistene vil strengt tatt se vekk fra forhold som ikke lar seg måle, for eksempel opplevelser av en rekke forhold som menneskene i det sosiale systemet har.

Positivistenes ontologiske utgangspunkt får konsekvenser for deres kunnskapssyn, deres epistemologi. Positivismen hevder at sikker kunnskap kun kan bygges på direkte sansbare erfaringer. Det virkelige er det som kan påvises med sansene, og vitenskapen i positivismens forstand bygger på kunnskap opparbeidet på denne måten. Men positivismen er ikke opptatt av det enkelte sansbare eksempel, men "at vi gjennom observasjon av eksempler skal avdekke interessante fenomener som skal forklare eksemplene" (Nyeng, 2010: 65). Disse fenomenene er generelle idet de forsøker å generalisere ut fra eksemplene, og fra de generelle fenomenene vil positivistene formulere teorier. Positivismen innebærer også et syn om at kunnskapen er kumulativ, dvs. at ny forskning kobles til tidligere forskning slik at lovmessighetene som man søker å avdekke får større styrke.

Det kan i motsetning til positivistenes syn hevdes at virkeligheten består av mer enn det som kun er direkte sansbart. Ved studiet av mennesker kan det være like virkelig å ta rede på ved undersøkelser hva som er menneskers intensjon og hensikt med deres atferd, og på den måten skape mening ut av den (Nyeng, 2010: 73). I denne ontologiske forståelsen er derfor området for hva som er virkelig et annet. Ved å beskrive og fortolke handlinger innenfor et sosialt system så godt som mulig vil man også nærme seg en forståelse av handlingene og sammenhengen som handlingene inngår i. Innenfor en slik fortolkende, hermeneutisk tradisjon, dannes kunnskap på bakgrunn av en erkjennelse av hvordan sammenhenger kan forstås og hvordan de inngår i helheter, og hvordan forståelse av en del innenfor helheten påvirker forståelse av neste del. Kunnskap kan her sies å erverves i en spiralform, der positivistene legger lag på lag. Den hermeneutiske, eller fortolkende, forskningstradisjonen har ut fra dette en annen epistemologisk tilnærming med bakgrunn i deres ontologiske utgangspunkt.

I min sammenheng, der jeg ønsker å undersøke noen sider ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid og hvordan denne utviklingen har påvirket Norges musikkhøgskole, vil det for å forstå og erverve kunnskap være nødvendig å avdekke hva som ligger bak det rent sansbare. Mitt ontologiske utgangspunkt er at virkeligheten også består av institusjoner, av meningsfulle handlinger, tegn og symboler, og av påvirkninger og avhengighetsforhold. En undersøkelse som tar rede på en del av disse

forholdene, vil forhåpentlig skape forståelse av hvordan utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket NMH. Epistemologisk vil jeg dermed ligge nærmest en hermeneutisk og fortolkende tradisjon.

## 5.2. Induktivt eller deduktivt?

I det foregående har jeg gjort rede for mitt ontologiske og epistemologiske utgangspunkt, ut fra den problemstillingen som er lansert. Men problemstillingen, forskningsspørsmålene og disse utgangspunktene henger igjen sammen med og får konsekvenser for hvilken metode som velges for å samle inn empiri. I det følgende vil jeg derfor vise hvilken tilnærming jeg velger og hvordan den henger sammen med problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg tar utgangspunkt i en gjennomgang av disse forholdene hos Jacobsen (2005: 28-42).

Som nevnt over vil jeg velge en hermeneutisk tilnærming. Det innebærer at jeg vil forsøke å forstå og fortolke hvilke elementer som har påvirket NMH, hvordan elementer innen feltet har utviklet seg og spiller sammen innenfor det sosiale systemet NMH, og hvilke konsekvenser det har fått. Det konkrete feltet jeg går inn i er i liten grad utforsket, og jeg ønsker å avdekke så mange sider ved disse elementene som mulig. Dette forutsetter en åpenhet med hensyn til hvilke data som skal samles inn, og hva som er viktig og uviktig. Den mest nærliggende strategien for å oppnå dette er en induktiv tilnærming. Den deduktive tilnærmingen, som tar som sitt utgangspunkt etablerte hypoteser om hvordan et fenomen skal forstås, og utleder fra disse påstander som deretter testes empirisk, vil i mindre grad kunne ha den åpenheten til det som skal undersøkes som i den induktive tilnærmingen.

Den induktive tilnærmingen tar sikte på å anskaffe data uten på forhånd å ha definert hvilke data som er de sentrale for forståelsen av et fenomen. Typisk kan man spørre flere respondenter åpne spørsmål, sammenstille, sammenligne og fortolke disse og søke forståelse som igjen må fortolkes av leseren av det forskeren har valgt å trekke fram. Men om idealet er en åpen holdning til det som ligger foran en, er det i praksis ikke mulig å se bort fra det man bærer med seg fra tilbakelagt tid. Alle mennesker har gjennom språk og sin forståelse av begreper og verden rundt seg en lang rekke spesifikke holdninger eller for-dommer som man ikke kan unnsnippe (Jacobsen, 2005: 35). Disse for-dommene vil kunne medføre at noen spørsmål ikke stilles som burde vært stilt, og det kunne være spørsmål som burde vært valgt bort, i det de ikke var så relevante. Det sentrale for forskeren ved valg av denne metoden er derfor å ha en bevisst og uttrykt holdning til hva man antar og hva man venter seg av en undersøkelse.

I mitt tilfelle har jeg gått inn i egen organisasjon, som jeg kjenner gjennom å ha arbeidet der i seks år. Med de opplevelsene jeg selv har hatt, etablering av sosiale relasjoner på mange plan med studenter, kolleger og ledere, arbeid med konkrete problemstillinger og oppgaver knyttet til NMHs mangslungne virksomhet, og ikke minst mine forstudier under MPA-studiet av NMH, som har gått forut for denne avhandlingen, er det helt umulig for meg ikke å ha noen for-dommer. Jeg har også studert ved Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo, som i utgangspunktet står i en annen forskningstradisjon enn hovedtyngden av FoU-virksomheten ved Norges musikkhøgskole.

Med denne vissheten om at mine erfaringer kunne påvirke det jeg skulle innhente data om, har jeg likevel forsøkt å utforme spørsmål på slik måte at det åpner for andre synspunkter. Tilsvarende har jeg under intervjuene forsøkt å innta en åpen holdning. Likevel kan det være muligheter for at mine holdninger begrenser hvilke data jeg er åpen for å registrere.

### 5.3. Individ eller helhet?

Det går et ikke helt klart skille mellom kvantitative og kvalitative tilnærminger når det gjelder undersøkelser. I mitt tilfelle søker jeg forståelse av hvordan et felt har vokst fram med sine relasjoner og aktiviteter, av hvordan elementer har påvirket ansatte og organisasjonen Norges musikkhøgskole og ikke minst hvordan det har fått konsekvenser for organisasjonen og den enkelte. I en kvantitativ spørreundersøkelse ville jeg kunne stille en rekke spørsmål utgått fra forskningsspørsmålene, men jeg ville måttet benytte kategorier og spørsmål som ikke uten videre ville dekke alt jeg har vært ute etter. Da ville jeg risikere å miste verdifull informasjon og bare delvis få kunnskap om det området jeg ønsket å belyse. Jeg lander derfor på en kvalitativ tilnærming med intervjuundersøkelse, som jeg tror vil åpne for en forståelse av større deler av den konteksten individet står i.

I en ideell verden, med større ressurser og mer tid, ville en kombinasjon av to undersøkelser vært å foretrekke. Særlig ville forskningsspørsmål 3, om konsekvenser for den enkelte, kunnet gi en oppfatning av hvordan et større utvalg opplevde endringene som har skjedd ved at feltet kunstnerisk utviklingsarbeid har etablert seg. Et utvalg av populasjonen kunne deretter ha blitt intervjuet i dybden om noen av disse sidene. Eller omvendt kunne jeg først avdekke noen typer konsekvenser gjennom individuelle intervjuer, for deretter å benytte avdekkede kategorier i en spørreundersøkelse mot mange.

#### 5.4. Nærhet eller distanse?

Helst skulle en fremgangsmåte for hvordan man samler data ikke ha effekter på selve datainnsamlingen. Imidlertid har forskning vist at verken kvantitative eller kvalitative tilnærminger slipper unna såkalte forskningseffekter, det er bare ulik grad av påvirkning på forskningsobjektet. I mitt tilfelle, der jeg vil undersøke utvikling, påvirkning og konsekvenser, vil det være en ulempe å være for langt unna det jeg forsker på. Et spørreskjema gir ikke det samme rommet for å gå i dybden og søke forståelse som et intervju. Av denne grunn er en kvalitativ tilnærming å foretrekke i mitt tilfelle. Ord eller tall?

Tall teller, men hvilken betydning har de? Tall fra en spørreundersøkelse kan gi viktig informasjon om sosiale fenomener, som hvor mange færre prosentandeler barn som kan svømme ved fylte 10 år sammenliknet med et tidligere tidspunkt. Dette kan medføre at det iverksettes tiltak for å bedre på forholdet. Men når grunnen til nedgangen skal forstås, må nyhetsmediene gjerne kalle inn eksperter som skal tolke og kvalifisere med ord dataene som er innsamlet. Da vet man også bedre hvor et tiltak skal settes inn.

Undersøkelsen min tar sikte på å avdekke konsekvenser av utviklingen av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid. Som nevnt over ville en tallfesting av hvem som har opplevd ulike typer konsekvenser av dette, vært nyttig, da det ville si noe om omfanget av en utvikling. Dette fanger ikke min undersøkelse opp. Imidlertid er det andre sider jeg avdekker gjennom de andre forskningsspørsmålene som ikke så lett lar seg tallfeste, men hvor kvalifiserte utsagn gir en større mening og forståelse av fenomenene jeg ønsker å studere. Alt i alt, og med nevnte rammebetingelser, ser det kvalitative undersøkelsesopplegget mest hensiktsmessig ut.

#### 5.5. Fasene i undersøkelsen

Som nevnt i innledningen av dette kapitlet vil jeg nå gjennomgå og kommentere de ulike delene av min undersøkelse. Som et utgangspunkt velger jeg å følge en praktisk oversikt gjengitt i Jacobsen (2005).

##### **Utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål**

En problemstilling må i tillegg til å avgrense seg til et tema avklare hvem eller hva man vil undersøke og hvilken kontekst man vil fokusere på (Jacobsen, 2005: 71). Kontekst kan også kalles enheter, mens det man skal undersøke jo er variabler. Temaet for undersøkelsen er kunstnerisk utviklingsarbeid, et begrep og felt som lar seg beskrive, mens problemstillingen søker svar på hvordan dette feltet og begrepet har hatt

konsekvenser for Norges musikkhøgskole. Enheten for undersøkelsen er altså Norges musikkhøgskole, mens variablene, konsekvensene, er det som skal søkes avdekket.

Jeg vet en del om hva kunstnerisk utviklingsarbeid er, men før undersøkelsen kjente jeg ikke svaret på hvilke konsekvenser dette hadde for Norges musikkhøgskole. Dette vil gjerne kalles en uklar problemstilling, noe som vanligvis krever at undersøkelsen man ønsker å utføre blir eksplorerende, eller utforskende. For å utforske dette videre forsøkte jeg å finne relevante variabler som kunne undersøkes, og hvor svarene samlet kanskje kunne bringe meg nærmere svar på problemstillingen. Jeg formulerte derfor følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke elementer ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH?
- Hvordan har feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH utviklet seg over tid?
- Hvilke konsekvenser for organisasjonen og for den enkelte?

I disse er det følgende variabler og enheter:

	Variabel	Enhet
Spm 1	Elementer	utviklingen ved NMH
Spm 2	feltet kunstnerisk utviklingsarbeid	NMH
Spm 3	konsekvenser	organisasjonen /den enkelte

Det er disse variablene ved disse enhetene jeg ønsker å undersøke. Operasjonaliseringen av variabelen "elementer" gjøres ved å se begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid fra så mange ulike sider som mulig, og beskrive elementene jeg finner. Likeledes vil jeg forsøke å avdekke sider ved begrepets og "feltets" utvikling og legge disse frem for en nærmere analyse. "Konsekvensene" kan være mange, og vil forhåpentlig tre fram gjennom intervjuer og dokumentstudier.

I min sammenheng er målet først og fremst å beskrive påvirkninger, utviklingstrekk og konsekvenser. Det som interesserer meg er å se om og ev. hvordan organisasjonen og den enkelte påvirkes. Derfor fester jeg meg ved en deskriptiv problemstilling. Det ville også vært interessant å finne ut av hvorfor feltet kunstnerisk utviklingsarbeid har oppstått, men det er en helt annen masteravhandling som krever en helt annen



undersøkelse. Det jeg kanskje skulle kunne gi svar på var hvorfor én endring fikk en bestemt konsekvens.

Det kunne som nevnt tidligere vært interessant å få sikrere kunnskap om hvor mange ved NMH som har opplevd konsekvenser av at kunstnerisk utviklingsarbeid har etablert seg, og også tatt rede på hvilke typer konsekvenser det har hatt. Dette ønske om å generalisere ser jeg imidlertid ingen mulighet for å gjennomføre i denne omgang, pga. kravet om størrelse på utvalget.

Skulle man teste min problemstilling mot de parameterne som Jacobsen stiller opp (2005: 81), spennende, enkel og fruktbar, ville jeg først være spent på om noen syntes den var relevant. Kunstnerisk utviklingsarbeid er et felt som ikke så mange kjenner til og at det til og med kan ha konsekvenser for noen hvordan det har utviklet seg, kan synes perifert. Imidlertid kan det at problemstillingen er ukjent på den annen side gjøre den litt spennende i noens øyne. Den overordnede problemstillingen tenker jeg selv er ganske enkel, selv om det har krevd en del arbeid å etablere et kunnskapsnivå om feltet som satte meg i stand til å gjennomføre undersøkelsen. Problemstillingen er etter min mening fruktbar, idet det skal kunne la seg gjøre å undersøke det empirisk. I tillegg er det mitt håp at undersøkelsen vil tilføre ny kunnskap, om ikke revolusjonerende ny kunnskap.

### **Valg av undersøkelsesdesign**

Når det gjelder undersøkelsesdesign er det i følge Jacobsen (2005: 87) to dimensjoner man kan klassifisere dem etter: om studien går i bredden eller i dybden, og om studien er beskrivende eller forklarende. Et undersøkelsesopplegg som går i dybden (intensivt) er karakterisert ved at man undersøker mange variabler, men at enhetene er få, mens et ekstensivt opplegg har få variabler men mange enheter. Det første har sin styrke ved at det søker å avdekke så mange sider og nyanser ved et fenomen som mulig. For undersøkeren er det i dette opplegget viktig å få fram individuelle forskjeller med hensyn til hvordan et fenomen forstås, blant annet vil den enkeltes fortolkning være interessant å ta rede på. Samtidig vil et intensivt undersøkelsesopplegg velges dersom man ønsker en helhetlig forståelse av forholdet mellom enheten som undersøkes og den konteksten som enheten opptrer i.

Mitt design tilstreber å gå i dybden, for å forsøke å avdekke så mange sider ved variablene som mulig. Et ideelt opplegg kunne være å undersøke langt flere enheter, dvs. personer eller organisasjoner, men av hensyn til tid er det få enheter jeg får anledning til

å undersøke. Den konteksten jeg har anledning til å forholde meg til, er Norges musikkhøgskole, og jeg har derfor valgt en case-studie. Som en vil kunne se av den tredje problemstillingen vil jeg søke svar på konsekvenser på flere nivåer, både konsekvenser for organisasjonen og for den enkelte.

Studien min er en tverrsnittstudie, dvs. en undersøkelse som kan beskrive en situasjon på et gitt tidspunkt. Denne typen studier begrenser mulighetene for å gjøre sammenligninger over tid, noe som kunne vært interessant å gjøre for å få større klarhet i hvordan forholdene med hensyn til kunstnerisk utviklingsarbeid har utviklet seg over en periode. Jeg har imidlertid valgt å spørre respondentene om hvordan de selv oppfatter hvordan situasjonen var for 10 år siden, for eventuelt å sammenholde det med hva jeg finner i dokumentstudiene. Det er åpenbare svakheter ved såkalt retrospektive tverrsnittstudier, da man blant annet ikke kan stole på folks hukommelse.

### **Datainnsamling**

Når jeg med forskningsspørsmålene ønsker å få fram elementene som har påvirket, og gjerne også vil avdekke så mange konsekvenser som mulig, så vil det kreve en åpenhet med hensyn til hvilke data jeg ønsker å samle inn. Åpenheten kan best ivaretas ved å kategorisere så lite som mulig på forhånd, noe jeg gjør med åpne, og delvis strukturerte intervjuer. Struktureringen foregår ved at jeg på forhånd satte opp en intervjuguide inndelt i tråd med forskningsspørsmålene, men også med en avdeling om hva kunstnerisk utviklingsarbeid er. Slike intervjuguider angir en agenda og avgrenser området som undersøkes, samtidig som det gir intervjuobjektet en rimelig anledning til å forberede seg. Psykologisk sett skaper det en trygghet for hva intervjuet skal bringe.

En helt åpen agenda overfor intervjuobjektet er mulig å tenke seg, og det kunne medføre færre bindinger enn de svarene en får ved å kategorisere på forhånd, noe som kunne være positivt med hensyn til hvilke synspunkter jeg kunne få fram. Imidlertid er det ulemper knyttet til dette. For det ene vil ikke intervjuobjektet gis anledning til å føle seg forberedt; å komme innkalt til et møte uten agenda skaper usikkerhet, og i dette tilfellet en unødig usikkerhet. For det andre er det forbundet med praktiske problemer for forskeren, som kan risikere å ikke komme inn på de viktige spørsmålene som undersøkelsen vil forsøke å svare på.

### **Gyldighet og pålitelighet**

Pålitelighet har med å gjøre i hvilken grad man kan stole på resultatene av en undersøkelse. Mine intervjuer, der seks respondenter har besvart spørsmål, har produsert et sammensatt datagrunnlag. Det er ikke sikkert respondentene ville svart

helt likt om de fikk de samme spørsmålene stilt en gang til av en annen intervjuer, blant annet fordi den relasjonen som foreligger mellom intervjuer og respondent påvirker hvilken kunnskapsproduksjon som kan oppstå. Og går det tid mellom to intervjuer kan mye ha skjedd som påvirker respondenten. Imidlertid er det ingen sterke indikasjoner på at måten selve undersøkelsen er gjennomført på skulle medføre resultater som ikke ville være til stole på. Derfor ser jeg ingen store problemer med hensyn til hvor pålitelig undersøkelsen er.

Er resultatene jeg har kommet fram til i forbindelse med undersøkelsen riktige, dvs. er det gyldige data? I utgangspunktet er begrepsgyldigheten høy i kvalitative undersøkelser. Med de åpne, delvis strukturerte intervjuene, er det den som intervjues som kan kvalitetssikre at begrepene som benyttes forstås på rett måte. I min sammenheng var dette en utfordring, da begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid, med eller uten eksplisitt eller kritisk refleksjon, er under utvikling. Jeg har i stor grad forholdt meg til den offisielle begrepsdefinisjonen, men jeg er ikke helt sikker på om alle jeg har intervjuet har samme forståelse av begrepet, selv om jeg har snakket med dem. Det kan være en feilkilde i undersøkelsen.

Jeg har ikke validert resultatene av min undersøkelse gjennom tester. Jeg velger likevel å tro at de fleste av resultatene er riktige, dvs. har intern gyldighet, i den forstand at flere av respondentene er enige i det som kommer fram. Riktig nok er ikke alle respondentene enige i for eksempel hvor store konsekvenser utviklingen har hatt for NMH og de ansatte, men også dét er et resultat jeg tror mange vil være enige i.

Når det gjelder ekstern gyldighet eller overførbarhet, så tilsier metodevalget, med seks intervjuer, at jeg ikke kan generalisere funnene. At respondentene viser til kolleger i fagmiljøet og ulike holdninger som de muligvis har oppfattet korrekt, kan i liten grad endre ved dette.

I dette kapitlet har vist at jeg har gjennomført min undersøkelse innenfor en fortolkende, hermeneutisk tradisjon, og med en induktiv tilnærming. Jeg har ut fra problemstilling og forskningsspørsmål valgt et kvalitativt undersøkelsesopplegg med delvis strukturerte intervjuer. Dette er et intensivt og beskrivende design.

## 6. Analyse

Jeg vil nå trekke de teoretiske perspektivene sammen med det empiriske materialet og forsøke å gi svar på spørsmålene som er stilt under kapittel 3. For ordens skyld vil jeg gjenta spørsmålene her:

- Hvilke elementer ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH?
- Hvordan har feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH utviklet seg over tid?
- Hvilke konsekvenser har utviklingen hatt for organisasjonen og for den enkelte?

Jeg begynner med å drøfte elementene.

### 6.1. Hvilke elementer ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH?

La oss se på hvilken rolle ulike elementer ved begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid har hatt for utviklingen ved NMH. Som jeg har vist under teorikapitlet kan det være fruktbart å ta for seg de ulike søylene som inngår i Scotts tabell. Dette er et skjema, en modell, som er en forenkling av de reelle forholdene i et sosialt system, så jeg vil måtte bruke det med forsiktighet. Det er også slik at regulative, normative og kulturelt-kognitive elementer kan spille sammen, og med ulik vektning av de ulike elementene. Ikke minst må sosial atferd og et ressursperspektiv inn i bildet når dette forsøksvis skal analyseres.

#### **Universitets- og høyskoleloven**

Det første elementet jeg vil ta for meg er universitets- og høyskoleloven, som ved å innføre bestemmelsen om at kunstnerisk utviklingsarbeid skulle være sidestilt med forskning, startet det hele. Bestemmelsen i loven av 1995 stilte krav til institusjonene ved å si "skal gi høgre utdanning som er basert på det fremste innen forskning, kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap" (Norge, 1995), og at institusjonene "skal drive forskning og faglig utviklingsarbeid og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid". Kravet kunne ikke sanksjoneres med makt og ble i den nåværende loven endret til en formålsbestemmelse: "Denne lov har som formål å legge til rette for at universiteter og høyskoler [...] b) utfører forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå" (Norge, 2005). Særlig den siste bestemmelsen peker i retning av at loven vel så mye er et normativt element som et regulativt. Følger vi Scotts oversikt over elementer, vil det være rimelig å hevde at målene i loven er basert på formålstjenlighet. Imidlertid er de også basert på bindende forventninger og en logikk om det passende,

som hører hjemme under den normative søylen. Det er videre slik at NOKUT regulerer deler av loven, et akkrediteringsorgan som plasserer seg i samme søyle.

Loven er som symbolsystem samtidig en bærer av mening som tar sikte på å styre atferd mot de verdiene som loven foreskriver. Det kan se ut til at aktørene ved Norges musikkhøgskole er følsom for disse normative signalene, idet en av respondentene sier at "NMH har vært en pådriver for utviklingen av feltet. Og det har vært relatert til den lovgivningen vi har." Loven er oppfattet som å øve et normativt press mot NMH, som institusjonen må svare på ved å sette i verk tiltak. Dette synes å samsvare med Scott (2008: 54), se kap. 4.2. På spørsmål om hvor viktig er det for NMH å ha kunstnerisk utviklingsarbeid for å ha legitimitet, svarer vedkommende at det er viktig her til lands, ikke minst fordi Kunnskapsdepartementet selv har tatt et eierskap til dette gjennom stipendprogrammet og prosjektprogrammet.

"Våre egne eiere har vært veldig opptatt av det, og ser stipendprogrammet som en suksesshistorie. Og det gjør de på grunn av utviklingen av feltet, men også på grunn av samarbeidet mellom institusjonene og på grunn av at vi internasjonalt ligger langt framme."

En annen av respondentene legger noe mer vekt på frihet under ansvar når vedkommende sier at "Loven gir oss mer et handlingsrom enn den gir oss et pålegg." Denne respondenten hevder videre at departementet har veldig fokus på begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid på grunn av loven, og at det forventes av departementet på bakgrunn av sidestillingen i loven, at de legger til rette og gir kunstnerisk utviklingsarbeid samme rammevilkår som forskning. På spørsmål om departementet har stilt forventninger til NMHs kunstneriske utviklingsarbeid, svarer han at han tror departementet forventer seg andre former for resultater enn ren kunstnerisk virksomhet.

En tredje respondent mente at loven ikke medførte en annen type virksomhet da det kom inn i loven (1995), siden det den gang ikke var definert at kunstnerisk utviklingsarbeid skulle være noe annet enn kunstnerisk virksomhet. Ifølge vedkommende kom denne begrepsfyllingen gradvis, og særlig med stipendiatprogrammet.

### **Stipendiatprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid**

Arbeidsgruppen som sendte søknad til departementet om å opprette et kompetanseutviklingsprogram, hadde rollen som påvirkningsagent klart for seg da de

skrev at målsettingen for programmet skal være å utvikle institusjonene til å bli "sentrale pådrivere og premissleverandører for ny utvikling innenfor sine fagområder, nasjonalt og internasjonalt". Stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid har påtatt seg denne rollen og uten tvil vært et helt sentralt element i å utvikle feltet kunstnerisk utviklingsarbeid i Norge. Det har derfor også påvirket virksomheten ved NMH. Dette vil jeg se litt nærmere på i det følgende.

Noe av det første som slår en når en ser nærmere på stipendiatprogrammet, er den overveldende mengden med reglementer, prosedyrer og maler. På et overordnet nivå er det selve reglementet for stipendiatprogrammet (7 sider), dernest prosedyre for opptak, inkludert mal for intervjuene (8 s.), avtalemal for deltakelse i programmet (6 s.), prosedyre for sluttvurdering, inkludert standardopplegg for disputasen (9 s.), søkerveiledning (5 s.), maler for stipendiattilsetting (2 s.), mal for veilederavtale (4 s.), rapportmal for stipendiater (2 s.), rapportmal for veiledere (2 s.) og dessuten maler for diplom og bekreftelse på gjennomført stipendiatprogram.

Dette er regulative elementer som skal styre atferd ved å tildele ulike roller deres rettigheter, forpliktelser og oppgaver. Vi kan si at dette utgjør rammeverket i det sosiale systemet stipendiatprogrammet. Det er rimelig å ha slike regelverk på grunn av at programmet har mange og ulike medlemsinstitusjoner i et nettverk, og reglene må ta høyde for en rekke forhold i den forbindelse. Programmet skal også ta hensyn til behov hos stipendiatene, veilederne og bedømmelseskomité. Men først og fremst forteller reglementet deltakerne om det faglige innholdet.

Samtidig med at regelverket virker rimelig og formålstjenlig, jf. Scotts rammeverk, gir det omfattende regelverket også legitimitet til stipendiatprogrammet. Legitimitet er som nevnt under kapittel 4.1. knyttet til at en aktørs handlinger anses å være ønskelige og riktige innenfor et sosialt system. Her er det både departementet, som har opprettet programmet og som bevilger penger til det hvert år, de enkelte institusjonene som deltar med stipendiater samt gruppen av stipendiater som fungerer som legitimerende "autoriteter" i stipendiatprogrammets kontekst.

Men regelverket fungerer også legitimerende overfor en fjerde viktig gruppe i de institusjonelle omgivelsene; den akademiske forskningsverdenen. Tradisjonelt har den vitenskapelige forskningen sett med skepsis på kunstfeltets ambisjoner i retning av akademia, på samme måte som kunstfeltet har vært skeptisk til å ta i bruk eller nærme seg den vitenskapelige forskningstradisjonen. Imidlertid snakker stipendiatprogrammet gjennom regelverket samme "språk" som universitetene og høyskolene, i det teoretiske

rammeverket den mimetiske mekanismen underlagt den kulturelt-kognitive søylen. Det er en sosialt konstruert kognitiv modell som tar for gitt at slike regelverk skal foreligge på denne måten, og det følger således en ortodoks logikk.

Å ta i bruk det samme språket vil jeg gå ut fra at de gjør på bakgrunn av at departementet i oppdragsbrevet la mange føringer i retning av tilsvarende regelverk på den akademiske siden, blant annet at "Departementet går inn for at stipendprogrammet i prinsippet følger det opplegget som er i bruk ved de organiserte doktorgradsprogrammene." På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det omfattende regelverket vil oppfattes som passende også innenfor academia og at stipendiatprogrammet dermed har en normativ legitimitet.

Stipendiatprogrammet har naturligvis også skaffet seg legitimitet på grunn av resultatene som programmet har oppnådd, det går fram av evalueringen som programmet gjennomførte i 2009. Men posisjonen programmet har fått og den legitimiteten omgivelsene tildeler det, påvirker også de utdanningsinstitusjonene som deltar i stipendiatprogrammet. Det har det gjort ved å gjøre det stuerent å snakke om begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid, altså en legitimeringsprosess. Dette har blant annet skjedd ved NMH, som gradvis har tatt i bruk begrepet i egne strategier og planer.

Regelverket fungerer også som en normativ mekanisme som påvirker NMH, idet det forplikter stipendiatene og skaper forventninger om hva som skal utføres. I forbindelse med opptak til programmet skal søkerne i tillegg til å dokumentere relevant kunstnerisk virksomhet og formell kompetanse, også formulere en prosjektbeskrivelse. I denne skal de "gjøre rede for tema, problemstillinger og valg av arbeids- og presentasjonsformer. Beskrivelsen bør angi fremdriftsplan for de ulike deler av arbeidet, samt indikere hvilke dokumentasjonsformer som kan være aktuelle for sluttbedømmelsen" (Stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid. Programstyret, 2006). De skal i løpet av programmet også gjennomføre en kritisk refleksjon, se omtalen under kap. 2.1., og delta ved stipendiatsamlinger og seminarer.

Stipendiatene ved NMH sorterer administrativt under fagseksjoner, i tråd med deres faglige tilhørighet. En pianist tilhører for eksempel fagseksjon for klaver, akkompagnement og gitar, og forventes å delta i seksjonens møter og i faglig virksomhet i den grad det passer med deres stipendiatvirksomhet. I tillegg inngår stipendiatene og deres prosjekter ofte i NMHs innsatsområder for FoU. Faktisk har høyskolen i det siste forsøkt å styre stipendiatene som søker opptak inn mot disse innsatsområdene, slik det gjøres med doktorgradsstipendiater ved universitetene.

Påvirkningen som jeg vil hevde skjer, baserer seg på at stipendiater, som NMH har hatt siden 2003, tar med seg forståelser og språk de har ervervet gjennom arbeid med prosjektbeskrivelse, inn i organisasjonen NMH. Disse kognitive forståelsesrammene, eller institusjonene, tas for gitt, slik at deres måte å tenke planlegging, gjennomføring og formidling av kunstneriske prosjekter på, vil være naturlig i nye prosjekter. I deres møte med nye og gamle kolleger ved NMH vil deres forståelser av dette påvirke dem.

Veilederne som arbeider med stipendiatene og deres prosjekter, og bedømmelseskomiteenes medlemmer, vil også i større eller mindre grad la seg påvirke av de nye forståelsene for hva kunstnerisk utviklingsarbeid kan innebære.

Også begrepsbruken i feltet kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH. Det er som nevnt mer legitimt å benytte begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid nå, og begrepet kritisk refleksjon, eller Jørgensen-utvalgets eksplisitte refleksjon, er også et begrep som har fått en del oppmerksomhet. Jeg vil si litt mer om dette begrepet i det følgende, og referere noen vurderinger som er gjort i tilknytning til begrepet. Jeg velger bevisst å plassere disse vurderingene i dette kapitlet, fordi jeg vil presentere det sammen med begrepet, og ikke i kapittel 6.3., der konsekvenser for NMH og den enkelte tas opp.

Den kritiske refleksjon er omtalt i reglementets paragraf 5.2.:

I tilknytning til det kunstneriske resultat av arbeidet skal kandidaten redegjøre for:

- Plassering av eget kunstnerisk ståsted/arbeid i forhold til eget fagfelt nasjonalt og internasjonalt;
- Hvordan prosjektet bidrar til fagutviklingen i feltet;
- Kritisk refleksjon over prosess (kunstneriske valg og vendepunkt, bruk av teori, dialog med ulike nettverk og fagmiljø mm.);
- Kritisk refleksjon over resultat (egenvurdering i forhold til revidert prosjektbeskrivelse).

Resultatene knyttet til den kritiske refleksjonen skal være offentlig tilgjengelig og av varig karakter. Stipendiaten velger selv medium og form. Ett eksemplar skal stilles til rådighet for programstyret.

Stipendiatprogrammet legger stor vekt på at stipendiatene opparbeider seg evne til å reflektere over prosjekt og prosess, men det er et sentralt krav at resultatene av dette dokumenteres. For ordinært ansatte ved NMH er ikke dette noe krav, men med tid og



stunder kan påvirkningen fra stipendiatprogrammet medføre et sterkere normativt press. En av respondentene sier i den forbindelse:

”Jeg er i utgangspunktet veldig for at en kunstner skal kunne reflektere kritisk, og også kunne være i stand til å artikulere det.”

Imidlertid kan dette gå for langt:

”Jeg er veldig redd for at vi som institusjon havner i en situasjon der verdien av et kunstnerisk utviklingsarbeid eller prosjekt skal måles i hvor stor grad det er vedheftet eller kan nedfelles som tekst og refleksjon i tekst.”

Vedkommende uttaler at han/hun frykter en situasjon der departementet bare aksepterer kunstnerisk utviklingsarbeid der det foreligger noe tekstlig; at det bare støttes virksomhet som har en akademisk tilnærming.

”I stipendprogrammet ser jeg det som et problem at den kritiske refleksjonsdelen blir tillagt mye større vekt enn det som virker legitimt. Den intellektuelle refleksjonen rundt det blir, eller tenderer mot å bli, hovedsaken, mer enn utviklingen av kunstprosjektet. Det ser jeg på som veldig problematisk.”

Dette vil kunne påvirke ansatte negativt:

”Begrepet kritisk refleksjon, som er kommet inn med det kunstneriske stipendprogrammet, kan fungere veldig fint for noen prosjekter og noen personer, men for andre kan det bli helt malplassert og oppleves som en tvangstrøye.”

Den samme respondenten reflekterer over begrepsliggjøringen som stipendiatene trenes i:

Du får noen verktøy – du utvikler et felles vokabular - på godt og vondt. Du får noen ideer om hvordan ting kan gripes an og artikuleres. Men er det ubetinget bra? Det er ikke sikkert. Plutselig går alle og bruker den samme termen for noe som man tidligere var veldig nyansert på. Men så føler man seg på trygg grunn fordi man snakker samme språk.

Uttalelsene over er kun fra en person og er per definisjon ikke representativt. Det kan imidlertid representere en holdning som flere deler, og med min egen bakgrunn i og kjennskap til organisasjonen vil jeg hevde det ikke er usannsynlig.

Ser vi litt systematisk på hvilke meningsbærere som er driverne i denne prosessen, jf. tabellen i kapittel 4.3, så er språk som symbolsystem og bærer av verdier og normer sentralt. Det utvikles gjennom stipendiatprogrammets ulike samlinger og arbeidet med kritisk refleksjon osv. et språk som påvirker den enkelte men også organisasjonen den enkelte inngår i. Gruppen av stipendiater ved NMH er også etter hvert blitt såpass stor at den utgjør et relasjonelt system hvor det gjennom felles aktiviteter kan dannes kognitive strukturer i form av etablering av en stipendiatidentitet og felles tankegods (isomorfisme).

Det som kan se ut til å ta form av et artefakt, i følge Scott en gjenstand som bærer symbolsk verdi, er den kritiske refleksjonen. Riktignok er ikke refleksjonen nødvendigvis håndfast, da medium og form på refleksjonen kan velges av stipendiaten, men selve ideen om kritisk refleksjon er i ferd med å anta form av et institusjonaliserende element innenfor kunstnerisk utviklingsarbeid. Dette elementet vil også kunne påvirke utviklingen ved NMH.

Totalt sett vil jeg hevde at stipendiatene representerer en endringsagenda. Den som ønsker å se denne agendaen lykkes, må derfor sørge for at de integreres ved NMH, slik at tilførselen av nye verdier og tankemodeller de representerer gradvis inntar en større plass i høgskolens kunstneriske utviklingsarbeid.

#### *Stipendiatprogrammet som endringsstrategi*

Kanskje kan stipendiatprogrammet også betraktes fra en annen synsvinkel. Kan det hende at det samtidig med at det er et kompetanseutviklingsprogram også fungerer som endringsstrategi?

Empirisk ligger det til grunn at stipendiatprogrammet omfatter en rekke elementer, som prosjektsøknad med prosjektbeskrivelse, revidert prosjektbeskrivelse og

et selvstendig kunstnerisk arbeid på høyt internasjonalt nivå som mål. I tillegg skal kandidaten fordype seg i teori og metode for å oppnå større faglig dybde og bredde i eget fag, samtidig som faget settes inn i en større ramme. Gjennom programmet skal stipendiaten også få trening i formidling og undervisning på høyt nivå innen sitt fagområde. Programmet skal bygge opp nye nettverk for utvikling av kunnskap og

kompetanse, samt fremme kvalifisert og kritisk debatt ved kunstutdanningsinstitusjoner og i samfunnet for øvrig.” (Stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid. Programstyret, 2006)

I tillegg til elementene nevnt over, er det jevnlig samlinger der alle stipendiatene møtes, og den enkelte stipendiat har også en veileder og en biveileder.

Stiller vi disse elementene i lys av teorien om endringsprosesser, se kapittel 4.6., vil vi for det første se at ”fokus settes på læring og innovasjon” ved at stipendiatene skal utvikle og gjennomføre et kunstnerisk prosjekt. I det andre punktet i teorien betraktes organisasjonen ”som et åpent, sosialt system”. Stipendiatene skal integreres i fagmiljøene ved de institusjonene der de er tilsatt, og vil således være elementer i delsystemer (les: fagseksjoner i NMHs tilfelle) i det sosiale systemet NMH. Som stipendiater med en treårig, midlertidig tilknytning til organisasjonen og med egne samlinger utenfor huset, er de både utenfor og innenfor, eller i det minste på vei inn i det åpne systemet.

Selve stipendiatprogrammet er som vi har sett en læringsprosess, slik det tredje punktet i teorien legger vekt på – ”løsningsteknikken er etablering av læringsprosesser”, noe som innebærer ”at aktørene settes i situasjoner hvor de i fellesskap får mulighet til å utvikle ny innsikt i forhold som er av betydning for organisasjonens utvikling og endringsevne” (Busch m.fl., 2007: 196). Her skimter vi konturene av at stipendiatprogrammet kan representere en endringsprosess med konsekvenser for organisasjonen. Teoriens fjerde punkt understreker at det er ”ledere og prosesskonsulenter [som] fungerer som endringsagenter”. I stipendiatprogrammet er det ikke ledere - her halter teoribruken litt – men veilederne som bistår stipendiatene i deres prosesser med utvikling av arbeidsmåter, tenkemåter og språk. Som Borum skriver er dette ”interne eller eksterne konsulenter som er spesialister på å etablere læringsprosesser med sterk involvering av deltakerne” (s. 196). En del av aktivitetene i stipendiatprogrammets samlinger består også av øvelser i ulike praktiske ferdigheter.

Siste punkt i teorien handler om at endringsprosessen har fokus på ”både individer og grupper, og med vekt på felles fortolkning av verdier, normer og identitet” (s. 196). Det kan hevdes at stipendiatene, som kommer fra forskjellige kunstutdanningsinstitusjoner, men ofte med flere personer fra samme organisasjon, i løpet av stipendiatperioden sammen vil utvikle fortolkninger og språksetting av sine aktiviteter. Normene vil også tendere mot å endre seg i tråd med tilpasning til forventningene som ligger i stipendiatprogrammets krav.

Med utgangspunkt i dette vil jeg hevde at stipendiatprogrammet kan betraktes som en atferdsmessig endringsstrategi i et organisasjonsperspektiv. Det skal imidlertid vedgås at omfanget av endringsprosessen er liten ved at det er få stipendiater av gangen. Når programmet i løpet av årene nå har vokst og det er blitt litt større volum på aktivitetene, vil denne gruppen kunne påvirke atferdssystemet. Som en av respondentene uttrykte det: "Det kunstneriske stipendprogrammet har vært en pilot, en murbrekker i forhold til å utvikle feltet her til lands."

### **Samarbeid med andre kunstutdanninger**

Et annet forhold som har vært viktig med hensyn til utviklingen ved NMH er samarbeidet med de andre kunstutdanningene. Vi så i kapittel 2.1 at det ved mange anledninger har vært kunstutdanningene selv som har utviklet feltet. Involvering av institusjonene selv er godt innarbeidet i norsk styringstradisjon, noe som kan skape god forankring av endringer. De to store utredningene jeg har vist til (Oslo-gruppen og Boysen-utvalget) er begge utført av de kunstfaglige utdanningsinstitusjonene på oppdrag fra departementet, mens det i forbindelse med forarbeidet til stipendiatprogrammet var et utspill fra institusjonene, som deretter utarbeidet forslag til kompetanseutviklingsprogram.

Ser vi på definisjonen av organisasjonsfelt i kapittel 4.5, så passer det godt til de kunstutdanningene vi har snakket om. Teorien gir mye oppmerksomhet til relasjonelle systemer og nettverksbygging. Organisasjoner som samarbeider om saker som er på felles dagsorden utvikler gradvis samhandlingsmønstre og systemer for informasjonsflyt, men det kan også utvikles "interorganizational structures of dominance and patterns of coalition" (DiMaggio og Powell, 1991b: 65). Det som foreligger av empirisk materiale i denne forbindelse, er at kunstutdanningene som er med i stipendiatprogrammet, sitter sammen i programstyret for kunstnerisk utviklingsarbeid, og at noen av de samme institusjonene også deler bord på møter i det relativt nyopprettede Nasjonalt råd for kunstnerisk utviklingsarbeid under Universitets- og høyskolerådet. Det er rimelig å tenke seg at institusjonene samtidig som de utvikler felles praksiser og konkrete løsninger på utfordringer i feltet, til en viss grad også utvikler noen felles forståelser, en institusjonell logikk. Denne logikken understøtter altså felles forståelser, forståelser som gjør det lettere å etablere fellesskap om utfordringer som måtte dukke opp i feltet. Det utelukker ikke at aktørene hver for seg også kan ha agendaer for utvikling av feltet som ikke deles av de andre aktørene.

## **Internasjonalt samarbeid**

Det internasjonale samarbeidet om kunstnerisk utviklingsarbeid har også spilt en viss rolle, dvs. påvirket til en viss grad, særlig i de senere årene. NMH deltar aktivt både i den nordiske konservatorieunionen ANMA og i den europeiske konservatorieunionen AEC. AEC har i følge en av respondentene gått fra å være en organisasjon som tenkte mest på profesjonsutdanning, til også å ta et ansvar for utvikling av det tredje trinnet i Bologna-prosessen, doktorgradsutdanning (third cycle). I denne sammenheng er det ikke tale om ordinære doktorgradsutdanninger, men utdanninger der det kunstneriske står i sentrum. Etter hvert har AEC kommet med initiativer på dette området.

Av det foregående vil jeg oppsummeringsvis hevde at universitets- og høyskoleloven og regelverket i stipendiatprogrammet er kraftfulle institusjonelle elementer som påvirker og gir føringer for utviklingen ved NMH. Stipendiatprogrammets innhold og ulike faglige aktiviteter ser ut til å danne kognitive strukturer som på sikt kan påvirke organisasjonen NMH. Dette virker rimelig å relatere dette til Scott (2008: 51), se kap. 4.2. Hvorvidt dette er positivt eller negativt kommer an på ens ståsted i utviklingen av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid. Også samarbeidet mellom de kunstfaglige utdanningene i Norge og det internasjonale samarbeidet om kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH. Stipendiatprogrammet kan også betraktes som en atferdsmessig endringsstrategi i et organisasjonsperspektiv.

## **6.2. Hvordan har feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH utviklet seg over tid?**

Mens jeg i det forrige kapitlet gjennomgikk hvilke elementer ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid som har påvirket utviklingen ved NMH, vil jeg i dette kapitlet søke å beskrive og forklare hvordan dette feltet har utviklet seg ved Norges musikkhøgskole i løpet av de siste 10-12 årene. Det vil være et sammensatt bilde jeg skisserer, der både strategier og planer, konkrete forhold, begrepsutvikling og aktører inngår. Disse forholdene vil jeg trekke fram og drøfte i det følgende. Nedenfor har jeg satt opp en oversikt over forhold som jeg tenker å berøre. I neste kapittel vil jeg forsøke å svare på hvilke konsekvenser disse endringene har fått.

- Strategiske planer
- Årsplaner
- Villet utvikling av feltet
- FoU-rapport
- Intern prosjektstøtte
- Prosjektprogrammet
- Fellesdager
- Innsatsområder

- Medarbeider-/utviklingssamtaler
- Begrepsutvikling ved NMH

Endringene som omtales har alle en eller annen påvirkning på organisasjonen. Imidlertid er det ulike måter denne påvirkningen foregår på. Jeg vil forsøke å ha også denne innfallsvinkelen når jeg gjennomgår momentene.

### **Strategisk plan 1998-2002**

Jeg viste i kapitlet om NMH til hva de strategiske planenes begreper og språk innebar av retningsgivende retorikk. Nye begreper tas i bruk, dels hentet fra tidens idestrømmer (Røvik, 2007: 216) og dels fra språksetting av utfordringer som ligger i egen organisasjon. Begge anvendelser kan danne grunnlag for normativ legitimitet dersom de enten er anerkjent og gjenkjennes som riktige trendbegreper, eller ved at begrepene gjensidig tolkes av deltakerne i organisasjonen gjennom sosial interaksjon. Med dette som bakgrunn vil jeg se om NMHs strategiske planer kan gi en indikasjon på hvordan feltet kunstnerisk utviklingsarbeid har utviklet seg over tid ved Musikkhøgskolen.

I den strategiske planen for 1998-2002 ble kunstnerisk utviklingsarbeid, sammen med anvendt forskning og faglig utviklingsarbeid forklart som "å utvikle og utnytte kunnskap til å løse faglige og kunstneriske problemer" (Norges musikkhøgskole, 1997: 12). I innledningen het det imidlertid at den tradisjonelle, individuelle hovedinstrumentundervisningen "der studenten får del i lærerens erfaringer, holdninger og innsikt", er prosessorientert og "hovedsakelig basert på kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap, i mindre grad på tradisjonell forskning". La oss forsøke å se hvordan dette henger sammen.

Forståelsen av kunstnerisk utviklingsarbeid skiller seg klart fra den definisjonen som senere ble formulert av Jørgensen-utvalget, "[...] dekker kunstneriske prosesser som fører fram til et offentlig tilgjengelig kunstnerisk produkt" (Universitets- og høgskolerådet, 2007: 6), der eksplisitt refleksjon kan inngå. I 1997-versjonen skal det utvikles og utnyttes kunnskap for å løse kunstneriske problemer, en forståelse som åpner for at en annen type kunnskap enn den som erverves gjennom kunstnerisk virksomhet skal anvendes for å løse utfordringene. Leses dette bokstavelig så rimer det ikke så godt med at undervisningen skal være basert på kunstnerisk utviklingsarbeid, for da skulle undervisningen basert seg på denne andre formen for kunnskap. Spørsmålet er da hvordan dette skal forstås.

Videre presenteres et syn på hvor kunstnerisk utviklingsarbeid befinner seg i hierarkiet over typer forskning. Som vist under beskrivelsen av NMHs FoU-arbeid er de

tradisjonelle begrepene forskning og utviklingsarbeid definert som grunnforskning, anvendt forskning og utviklingsarbeid. Strategiplanen sier derimot at NMH har "et særlig nasjonalt ansvar for grunnforskning innen sine fagområder", men at NMH "også [skal] drive anvendt forskning og /eller faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid" (1997: 13). Dagens forståelse av dette er at kunstnerisk utviklingsarbeid innenfor de kunstfaglige utdanningene tilsvarer hele forskningsbegrepet på vitenskapelig side, ikke kun det "laveste" trinnet i stigen.

I teorikapittel 4.3 omtalte jeg meningsbærere, som er med på å frakte institusjoner. Den ene typen meningsbærer var symbolsystemer, blant annet språk, og et regulativt symbolsystem kunne være lover. Jeg nevnte også at hvordan et budskap mottas har betydning for hvordan det tolkes. Bare noen få år før den strategiske planen for 1998-2002 ble skrevet, hadde begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid kommet inn i universitetsloven av 1995, etter en sammenstilling og forberedelse i Oslo-gruppen. Selv om verken loven eller Oslo-gruppen ga noen definisjon på begrepet, var det blant annet av legitimitetshensyn nødvendig for ledelsen å inkludere og forsøke å innarbeide begrepet i NMHs strategiske plan, slik vi har sett ovenfor.

Lovens formulering om at utdanningen som gis skal være "basert på det fremste innen forskning, kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap" (Norge, 1995) er ivarettatt under innledningen i den strategiske planen. Hva dette begrepet egentlig innebærer går derimot ikke så tydelig fram. Det er kanskje derfor planen "vil utvikle en refleksjon om hva forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid er" (Norges musikkhøgskole, 1997: 13). Ut fra dette vil jeg hevde at kunstnerisk utviklingsarbeid som felt ved NMH var helt i startgroppen.

### **Strategisk plan 2003-2007**

Overskriften i visjonsdelen av den strategiske planen for perioden 2003-2007 er "Norges musikkhøgskole – i det europeiske toppsjiktet" (Norges musikkhøgskole, 2002: 6). For å "bli anerkjent som en av de fremste institusjonene innen høyere musikkutdanning i Europa" (s. 6), må "Musikkhøgskolen ha

- gode studenter
- gode studier
- gode lærere
- god kunstnerisk virksomhet
- god forskning
- gode hjelpere, og
- gode venner"

Kunstnerisk utviklingsarbeid er ikke nevnt som begrep i denne visjonsdelen, og verken forskning eller kunstnerisk virksomhet er omtalt. Statusbeskrivelsen omtaler tidlig grunnpilarene i Musikkhøgskolens virksomhet som "utdanning, skapende og utøvende kunstnerisk arbeid, forskning og formidling" (s. 8). Lenger ned omtales FoU: "En del av arbeidstiden til det faglige personalet går til kunstnerisk arbeid og forskning." Under omtalen av en av høgskolens viktigste rammebetingelser, lærerne, sies det at det blir viktig "å bygge ut det nasjonale programmet for kunstnerisk utviklingsarbeid" (s. 14). Å "arbeide for at det opprettes stipendiatstillinger i et program for kunstnerisk kompetanseutvikling" (s. 15) er ført opp som et av tiltakene det skal arbeides med i planperioden.

I FoU-kapitlet, som heter "God kunstnerisk virksomhet og god forskning" får vi vite mer om status og om hva ledelsen vil prioritere. Innledningsvis heter det (s. 16):

Kunstnerisk virksomhet og forskning representerer en viktig del av Musikkhøgskolens aktivitet. På den ene siden utgjør denne virksomheten grunnstammen i det faglige arbeidet og preger innhold og kvalitet i utdanningene. På den andre siden representerer formidling av kunstnerisk virksomhet og forskning skolens ansikt utad og bidrar til å befeste høgskolens rolle som musikk- og kulturpolitisk aktør og faglig premissleverandør.

Hovedgrepene er tildeling av tilleggsressurser og to satsningsområder. Det første omtales lenger ned under overskriften *Intern prosjektstøtte*. Satsningsområdene er *formidling relatert til musikkutøvelse og forskning og studier av høyere musikkutdanning*. I det første kan det synes som om det søkes etter noe vi senere kjenner som eksplisitt refleksjon: formidlingen kan omfatte "ulike typer musikk, der formidlingen både er gjennom konserter og på fonogram, der noe av formidlingen kan være skriftlig, og der studier av selve formidlingen også kan være med" (s. 16).

Kunstnerisk utviklingsarbeid er ennå ikke kommet til støpeskjeen, for den eneste henvisningen til begrepet er at man vil "utvikle kriterier for hva som er institusjonsrelevant kunstnerisk utviklingsarbeid" (s. 16).

Det er ikke å forundres over at begrepet nesten forblir unevnt i denne strategiske planen, da det eneste initiativet i denne retning så vidt jeg kjenner til er arbeidsgruppen som mot slutten av år 2000 foreslo å opprette kompetanseutviklingsprogrammet. Stipendprogrammet ble opprettet ved brev av 30. september 2002, litt over to måneder før styret vedtok planen. I tillegg kan det synes som om FoU ikke har så klare mål og prioriteringer.



### **Strategisk plan 2008-2013**

I etatsstyringsmøtet NMHs ledelse hadde med Kunnskapsdepartementet våren 2007 ble NMH bedt om å legge vekt på å fremstille sin FoU-strategi tydeligere og problematisere og utdype høyskolens utfordringer. Dette arbeidet ble forfulgt i den strategiske planprosessen samme høst. Prosessen involverte i stor grad de ansatte og endte for FoU-området del med å velge tre innsatsområder. Disse presenteres i eget avsnitt lenger ut i avhandlingen.

*Internasjonalt toneangivende. Norges musikkhøgskoles strategiske plan 2008-2013* har utviklet formatet strategisk plan til også å omfatte verdier, i tråd med tidens strømninger. Statusbeskrivelsen tar i motsetning til den forrige planens beskrivelse farge av universitets- og høyskolelovens § 1-3 bokstav a-d og Kunnskapsdepartementets firedelte målstruktur, som er i tråd med loven: utdanning, kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning, formidling, og organisasjon og ressurser (Norge, 2005). I denne perioden har Kunnskapsdepartementet nettopp startet med tydeligere målstyring av sektoren, og legitimitet tildeles ved å følge styringssignalene. Dette ser ut til å samsvare med Scott (2008: 59), se kap. 4.1. Denne innskjerpingen mot målene departementet setter overfor institusjonene i sektoren, er med på å styrke institusjonaliseringen av den samme sektoren. At det også kan gagne institusjonene er naturligvis en mulighet.

FoU-avsnittet i statusbeskrivelsen lyder (Norges musikkhøgskole, 2008: 5):

Musikkhøgskolens lærerkrefter baserer sin undervisning på kunstnerisk utviklingsarbeid, erfaringskunnskap, forskning og faglig-pedagogisk utviklingsarbeid. Sentralt i det kunstneriske utviklingsarbeidet står nyskapende og medskapende kunstnerisk virksomhet, og refleksjon rundt de kunstneriske prosessene. Den tradisjonelle forskningsvirksomheten har sine tyngdepunkter i kunnskapsutvikling innenfor anvendt musikkteori, musikkterapi og musikkpedagogikk.

Begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid er her det helt sentrale punkt, og det er også gitt plass til begreper hentet fra to av de nye innsatsområdene – *medskapende* og *nyskaping*.

Begrepet nevnes videre i visjonskapitlet, og i utdannings- og formidlingskapitlene. Men bredest er begrepet presentert under FoU, der det i ingressen slås fast at "FoU-virksomheten ved Norges musikkhøgskole består av kunstnerisk utviklingsarbeid, forskning og faglig-pedagogisk utviklingsarbeid." (s. 12). Hovedmålet for dette området er å oppnå "internasjonalt fremragende resultater" på de tre områdene FoU-

virksomheten består av, men også ivareta forskerutdanning og grunnforskning. Går vi til tiltakene, er kunstnerisk utviklingsarbeid også der en del av begrepsapparatet. 2 av 11 tiltak nevner begrepet og et tredje har tatt opp i seg et sentralt begrep fra Jørgensen-utvalgets definisjon: "Utvikle dokumentasjonsformer som ivaretar utøvernes og komponistenes erfaringer og fremmer eksplisitte refleksjoner rundt egne kunstneriske prosesser, egen praksis og formidling" (s. 14).

Denne strategiske planen har i tillegg til store ambisjoner etablert begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid for godt, i hvert fall på et strategisk nivå. Det kan være en indikasjon på at feltet er i ferd med å bli institusjonalisert, se Meyer og Rowan (1991: 42), kap. 4.4.

### **Årsplaner**

I NMHs *Rapport og planer 2006-2007*, en type dokument som er et av universitets- og høgskolesektorens sentrale styringsverktøy, omtales Jørgensen-utvalget, som i 2006 ble nedsatt av Universitets- og høgskolerådet (UHR) for å vurdere mulighetene for å utvikle indikatorer for registrering av kunstnerisk utviklingsarbeid.

Under overskriften Kunstnerisk utviklingsarbeid kan vi lese:

Den kunstneriske virksomheten i 2006 omfattet et stort antall konserter og komposisjoner. Dette vil bli dokumentert i høgskolens FoU-rapport for 2006. Det gjennomføres en rekke konserter som en integrert del av det faglige og kunstneriske utviklingsarbeid ved institusjonen. Det kunstneriske utviklingsarbeidet munner ut i offentlige presentasjoner internt og eksternt, hovedsakelig som konserter men også som CD-innspillinger.

I styremøte vil det bli lagt fram en oversikt over resultatene av det kunstneriske utviklingsarbeidet, herunder både interne og eksterne konserter, CD-innspillinger, komposisjoner, etc.

Kunstnerisk utviklingsarbeid er på dette tidspunktet ikke definert, og kunstnerisk utviklingsarbeid som begrep kan leses som synonymt med kunstnerisk virksomhet.

For 2006 hadde NMH satt opp et resultatmål 2:

Høgskolen vil arbeide for å få en rimelig andel av stipendiatstillingene innenfor Stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid. Stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid er svært viktig med tanke på ettervekst av faglig personale.

Resultatet ble at av de 9 stipendiatene som ble tatt opp til det nasjonale stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid høsten 2006, fikk NMH tre.

I sin årlige tilstandsrapport for 2008 skriver NMH innledningsvis om FoU-virksomheten:

NMH legger spesielt til rette for interaksjon mellom kunstnerisk og vitenskapelig virksomhet innenfor innsatsområdene for FoU-virksomheten. Sentralt i det kunstneriske utviklingsarbeidet står nyskapende og medskapende kunstnerisk virksomhet, og refleksjon rundt de kunstneriske prosessene. Den tradisjonelle forskningsvirksomheten har sine tyngdepunkter i kunnskapsutvikling innenfor anvendt musikkteori, musikkterapi og musikkpedagogikk.

I kapitlet om FoU understrekes elementer fra Jørgensen-utvalgets definisjon og hvordan dette i tiden som kommer er tenkt å henge sammen med de strategiske satsningene:

NMH ser det som viktig å legge til rette for at *den eksplisitte refleksjonen* rundt utviklingen og presentasjonen av kunstprodukt skjer gjennom tekstlig og billedlig dokumentasjon, og gjennom tverrfaglig samarbeid med tilgrensende fagområders forskning og refleksjon. Dette er noe av den faglige begrunnelsen for at NMH i perioden 2008–13 har valgt å konsentrere FoU-innsatsen i kunstnerisk utviklingsarbeid rundt de to FoU-innsatsområdene "Den medskapende musiker: Interpretasjon – refleksjon, utøvelse og dokumentasjon" og "Musikalsk fornyelse og nyskaping: Lydproduksjon, interaksjonsformer og innovasjon".

[...] FoU-virksomheten i kjerneprosjektene under de tre innsatsområdene skal også legge til rette for etablering av faglig relevante samarbeidsprosjekter mellom det kunstneriske og det vitenskapelige personalet. En spesiell utfordring er å etablere gode prosjekter basert på kunstnerisk utviklingsarbeid, som gir ny kunnskap innenfor det etablerte musikkrepertoaret og innenfor musikkutdanningen. Dette er på mange måter et nybrottsarbeid hvor NMH i liten grad kan lene seg på etablert praksis.

I *Rapport og planer 2012-2013*, vedtatt av styret ved NMH 8. mars 2013, omtales kunstnerisk utviklingsarbeid som tredje hovedpunkt i saksfremlegget:

Hovedtyngden av kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH utgjøres av en mangfoldig, og ofte individuell kunstnerisk virksomhet. Mange av NMHs lærere er i dag blant de fremste innenfor sine felt. Den omfattende kunstneriske virksomheten holder et gjennomgående høyt nivå og er en sentral kunnskapsbase for utdanningsvirksomheten ved høyskolen.

Det settes på denne måten likhetstegn mellom kunstnerisk virksomhet og kunstnerisk utviklingsarbeid, noe som er i tråd med Jørgensen-utvalgets definisjon. I selve rapportdelen omtales kunstnerisk utviklingsarbeid bredere:

Samtidig har en ved NMH i de senere år dyrket frem prosjekter i kunstnerisk utviklingsarbeid (KU) hvor spesielt innsatsområdet 'Den medskapende musiker', 'Arne Nordheim-senteret for ny og eksperimentell musikk' og en rekke kunstneriske stipendiatarbeider har bidratt til en voksende portefølje på høyt nivå.

For høgskolen bygger KU-prosjektene med eksplisitt refleksjon gode broer både til utdanningsvirksomheten og til den vitenskapelige forskningen. På sikt er ambisjonen at prosjektene vil få vesentlig betydning for den videre utvikling innenfor musikkfeltet.

Når det gjelder kunstnerisk utviklingsarbeid, er det på nasjonalt plan verdt å fremholde etableringen av det nye nasjonale rådet for kunstnerisk utviklingsarbeid i regi av UHR og den forestående implementeringen av KU i Norsk vitenskapsindeks (2014).

Disse årsplanene forteller en historie om hvordan feltet og begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid gradvis har blitt innvevet i virksomheten internt og eksternt. Dette synes å være i samsvar med DiMaggio og Powell (1991a: 67) og Scott (2008: 57, 80), se kap. 4.2. og 4.3. Beskrivelsen minner også om Meyer og Rowans (1991: 42) beskrivelse av forskning, se kapittel 4.4. Det er videre verdt å merke seg at de institusjonelle elementene kan være i endring, dvs. at de er i en prosess der de går fra å være regulative elementer til å bli normative. Dette kan rime med Scotts omtale (2008: 50), se kap. 4.1.

### **Villet utvikling og endring av feltet**

Endringene i prioriteringer er godt synlig i strategiske planer og årsplaner og -rapporter. En av respondentene bekrefter prioriteringene:

Fordi vi har hatt en agenda om å løfte den eksplisitte refleksjonen og få flere til å organisere prosjekter og også utvikle kunnskap..., så har dette fått en veldig oppmerksomhet. Men en må ha klarhet i hvordan porteføljen er satt sammen ved NMH, for hele FoU-virksomheten. I dag utgjøres halvparten av FoU-arbeidet av stipendiatvirksomheten. Av det igjen er en del musikkpedagogikk og musikkterapi.

Vedkommende forklarer at virksomheten knyttet til kunstnerisk utviklingsarbeid med eksplisitt refleksjon kanskje utgjør ca. 10 % av de faste ansattes FoU, og i tillegg kommer arbeidet utført av stipendiatene på Stipendiatprogrammet. Det som har økt sterkest er antall stipendiater, som har økt fra 0 til 8-10, pluss noen eksterne. Respondenten

omtaler også utfordringene knyttet til å innføre det nye begrepet, kunstnerisk utviklingsarbeid med eksplisitt refleksjon:

Vi har hatt en grunnleggende utfordring i å få folk til å forstå hva dette kunstneriske utviklingsarbeidet med eksplisitt refleksjon skal være. For det er en relativt ny aktivitet innenfor feltet, for kunstnere, slik at når vi som ledelse har snakket mye om det så har det kanskje blitt for mye. Til slutt blir det for utydelig at den kunstneriske kvaliteten og betydningen av gode kunstneriske prosjekter – enten det er en symfoni som skrives eller jazzkonsert, eller en innspilling av hammerklaversonater -, så er den kunstneriske kvaliteten grunnleggende for det hele. Hvis vi aldri snakker om det så blir det nesten et tillitsbrudd mellom ledelse og ansatte, fordi det høres ut som om vi bare er opptatt av at vi skal "forske".

Det kan se ut som de sosiale strukturene knyttet til de ansattes FoU-tid og FoU-arbeid som lå i organisasjonen fra før, var veldig stabile, og at de ga mening til de ansatte. Imidlertid har kravene fra omgivelsene, blant annet ved Jørgensen-utvalgets definering av begrepet, samt indre krefter i organisasjonen, vært så sterke at de har virket deinstitutionaliserende. Dette virker som å være relatert til Scott (2008: 196), se kapittel 4.4. Da vil det være viktig å balansere dette i fremtiden:

Jeg ser for meg en framtidssituasjon der kunstnerisk virksomhet – og da tenker jeg skapende og utøvende virksomhet – er grunnfjellet i FoU-virksomheten for kunstnerisk ansatte lærere. Men for institusjonen er det svært viktig at vi har kunstnerisk utviklingsarbeid med eksplisitt refleksjon, og at det er et visst volum på det.

En endring som har skjedd ved NMH, er at kunstnerisk utviklingsarbeid med eksplisitt refleksjon er i ferd med å bli tydeligere, og den blir stadig viktigere for institusjonen. En av respondentene sier at en av grunnene til at det er viktig, er at:

Det er knyttet til det at vi har akademisk forskning – musikkvitenskapelig, musikkpedagogisk forskning og musikkterapiforskning. Hvis man tenker kunstnerisk virksomhet i én sirkel og akademisk forskning i en annen [et venn-diagram], så vil man i mellom de to [feltet som begge sirklene deler], kunne få kunnskapsutvikling gjennom felles refleksjon. Når du har den eksplisitte refleksjonen knyttet til prosjekter, så er det også et møtepunkt for å dele kunnskap med den akademiske forskeren.

Denne kunnskapsutviklingen har også opptatt en annen av respondentene, og denne respondenten hevder selv å ha vært ivrig forkjemper av denne

kunnskapsutviklingsmodellen. Etter å ha høstet erfaringer med den er respondenten ikke like sikker. På spørsmål om utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH har ført til at man har samarbeidet mer og bedre med teoretikerne og den vitenskapelige siden, starter respondenten med å si at dette ser respondenten på som artistic research-feltet. Videre uttrykker respondenten at det ikke har skjedd så mye som man hadde håpet:

Da vi kastet oss ut i dette var jeg veldig optimistisk, men i dag er jeg utrolig mye mer nøktern, og jeg har blitt mer skeptisk til hva slags halleluja man kan synge der i midten [av venn-diagrammet]. Det er grunner til at det er atskilt, men det betyr ikke at man ikke skal prøve. Det er så ufattelig krevende å få til noe der i midten. Det blir fort litt proforma: [respondenten "spiller" situasjonen] vi har sagt vi skal gjøre det, og det ser bra ut, og utenomverdenen sier at dette er bra og at vi må gjøre det... "Er det noen som vil ha mer kaffe?..." Hva kommer det ut av det mht. genuint resultat? Jeg håper virkelig det kommer et godt prosjekt [i det skjæringsfeltet], og når det gjør det, så er det strålende.

Respondenten hevder at slike prosjekter ikke er for alle, og at man ikke kan forvente at folk får til gode prosjekter i dette feltet da det krever et høyt refleksjonsnivå for å komme noen vei.

### **FoU-rapport**

7.12.1998 formulerte rektor et brev til alle ansatte med tittelen *Kartlegging av fou-arbeidet ved høgskolen*. Han viser til at styret har drøftet retningslinjer for høgskolens FoU-virksomhet, og at det på bakgrunn av drøftingene er utarbeidet et skjema for "kategorisering av vår fou-virksomhet". Hensikten med skjemaet, som er første utgave av FoU-rapport, er dels å få oversikt over arbeidet som utføres, dels å skaffe et grunnlag for styrets prioriteringer på FoU-området. Dessuten nevnes eksplisitt ekstern og intern informasjon som en beveggrunn, og dessuten omgivelsenes krav: "Det er videre liten tvil om at det vil bli et sterkere krav fra samfunnet forøvrig om innsyn i høgskolens fou-aktiviteter." Endelig nevner brevet at materialet vil være "svært nyttig når det gjelder oppfølging av den enkeltes fou-arbeid", som høgskolen har et ansvar for å hjelpe.

Av arkivmaterialet går det fram at det har vært gjennomganger av rapportene. Disse viser til at "det vel utføres mye FoU-arbeid av høy kvalitet", men konkluderer de første årene med "lav FoU-aktivitet", at "det faglige nivået er meget ujevnt" og at mange "planer synes videre å være både diffuse og uten et tidsperspektiv". I juni 2001 rapporterer FoU-leder til styret om *FoU-rapporter 2000*. Det er mye praktisk arbeid

knyttet til både å få rapportene inn og til å bearbeide dem med hensyn til kategorier, men "det ser i det minste ut til at det langsomt vokser fram en fortrolighet med å tenke i noe som *er* FoU og noe som *ikke* er FoU".

Ved hjelp av dette regulative tiltaket har det vært en gradvis disiplinering av atferden. En av respondentene sier om utviklingen:

"Det har endret seg, og enormt mye til det bedre. Det var ingen forsøk på siling, ingen forsøk på å rangere sitt eget kunstneriske utviklingsarbeid etter status og fortjeneste. Nå skal man understreke i fritekst det man anser mest sentralt."

Vedkommende viser også til den betydningen eksistensen av FoU-rapportering kan ha som brekkstang for utvikling. Sammen med den foreliggende muligheten for å søke om opprykk vil godt arbeid som kommer i FoU-rapporten kunne gi høyere kunstnerisk kompetanse og opprykk. For høgskolens del vil det utvikle høyere kunstfaglig utdanning.

### **Intern prosjektstøtte**

Ved NMH foreligger det et system der ansatte med FoU i stillingen kan søke om ekstra FoU-tid til prosjekter de ønsker å komme i gang med, eller holder på med. Ledelsen og FoU-utvalget har fastsatt ulike kriterier for hvilke typer prosjekter som kan få tildelt støtte. For studieåret 2013-14 er det fire kriterier: ledelse av sentra og innsatsområder, utvikling av prosjekter som kan lede frem til ekstern støtte, utvikling/videreutvikling av interne nettverk innrettet mot etablerte sentra og innsatsområder, og gjennomføring av PhD-utdanning.

Dette er et annet regulativt og disiplinerende tiltak, og her er det i tillegg politisk styring mot strategiske mål. De ansatte kan søke, men må planlegge sin FoU-tid for å kunne svare på spørsmålet om hva de vil undersøke. En av respondentene understreker at "etableringen av prosjektstøtte har vært en driver i forhold til å utvikle prosjektorganisering av FoU-arbeidet."

Utvikling med hensyn til FoU-rapporten og intern prosjektstøtte innebærer endringer i retning av en sterkere institusjonalisering av aktivitetene. Spørsmålet er hvilke utslag det har fått. En av respondentene svarer på spørsmål om de ansatte reflekterer mer over sin kunstneriske virksomhet i dag enn 10 år tidligere:

Svaret må være ganske entydig ja, men hvem er det som reflekterer? Det skjer en større grad av refleksjon rundt kunstnerisk praksis i dag enn det gjorde for 10 år siden. Spørsmålet er hvem som gjør det. Vi kan se en rekke stipendiater som fra 2003 har

gjennomført en rekke prosjekter, dels innenfor sine stipendiatprosjekter, men også i tillegg. Prosjekter som bærer de kjennetegnene som KU-prosjekter har. Altså en form for problemstilling.

Der man tidligere ville se at det ble søkt om ekstra utvidet FoU-tid for å forberede en konsert om et halvt år eller spille inn en plate med Schumann-lieder, så er søknadene i dag mye mer formatert i retning av "Hva er det jeg ønsker å finne ut av?"

En endring er at man nå har fått flere prosjekter blant de fast ansatte som søker om ekstra midler til prosjekter som handler om forskning i kunstnerisk praksis. Der spør man "Hva gjøres?" og "Hvorfor gjøres det?" Hva er de mentale prosessene bak det, hva er tradisjoner, hva er konvensjoner. Og det skal gjøres bevisst og systematisk.

Utviklingsarbeidet omkring egen praksis kan som vi ser utfordre de kognitive strukturene som styrer mye av aktivitetene. En annen av respondentene kommenterer utviklingen på denne måten: "Du har stadig full mulighet til å drive som før, men for et antall kolleger som har deltatt på fellesprosjekter eller satt opp kunstnerisk utviklingsprosjekter med refleksjon, så vil de melde at dette har betydd noe."

Det kan se ut som om disse to interne tiltakene, FoU-rapport og intern prosjektstøtte, har fungert som regulative og normative mekanismer, og antakelig også en kognitiv mekanisme, ved at de har bidratt til at lærerne begynner å tenke og formulere sitt arbeid på nye måter. Dette kan se ut til å samsvare med Scott (2008: 50-59) , se kap. 4.2.

### **Prosjektprogrammet (ekstern prosjektstøtte)**

Som nevnt i kapittel 2.1. ble Prosjektprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid opprettet i 2010, som en parallell til Norges forskningsråd for de kunstfaglige utdanningene. Fra en forsiktig start med oppbygging av administrasjon og regelverk, har beløpet de 11 utdanningsinstitusjonene kan søke om prosjektstøtte fra, vokst til 8,6 mill kr i 2013. I retningslinjene for programmet står det blant annet at prosjektene med kunstneriske utviklingsarbeid man søker støtte til blant annet skal:

"ha en klar forankring i kunstnerisk praksis; frembringe nye kunstneriske perspektiver og bidra til utvikling av kunstfeltet; bidra med refleksjon omkring innhold og kontekst; bidra til artikulering av og refleksjon omkring metoder og arbeidsformer; fremme kritisk dialog innen eget fagmiljø og med andre relevante fagmiljøer (Program for kunstnerisk utviklingsarbeid, 2011)



En av respondentene konkluderer vedrørende dette programmet: "Opprettelsen av prosjektprogrammet var en kjempeviktig milepæl, for da får du etablert en nasjonal konkurransearena."

Prosjektprogrammet stimulerer naturligvis de kunstnerisk ansatte til å formulere prosjekter innenfor disse rammene, og styrker dermed den normative og kognitive legitimiteten til kunstnerisk utviklingsarbeid med eksplisitt refleksjon. Dette relaterer jeg til Suchman (1995: 574), se kap. 4.1. Sammen med stipendiatprogrammet er dette programmet en av de tydeligste driverne for feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH.

### **Nasjonalt råd for kunstnerisk utviklingsarbeid**

I 2011 opprettet Universitets- og høyskolerådet (UHR) et Nasjonalt råd for kunstnerisk utviklingsarbeid. Rådet er en fagstrategisk enhet under UHR og et rådgivende organ for UHR og dets medlemsinstitusjoner i saker som gjelder kunstnerisk utviklingsarbeid. Rådet skal arbeide for å styrke kunstnerisk utviklingsarbeid i høyere utdanning og gi råd og innspill til UHR i overordnede faglige og fagpolitiske spørsmål knyttet til dette. Rådet skal også følge opp saker fra UHRs styre og samarbeide med andre organer i UHR.

Dette rådet er sammen med stipendiatprogrammet og prosjektprogrammet med på å utgjøre et rammeverk om kunstnerisk utviklingsarbeid. Da det har kun har vært i virksomhet i et knapt år, er ikke endringene så store med hensyn til utviklingen ved NMH.

### **Innsatsområder**

Som nevnt i kapittel 2.2. opprettet NMH i 2006 tre innsatsområder som skulle gjelde for strategiperioden 2008-2013. Innsatsområdene utgjorde hovedtyngden av NMHs strategiske FoU-satsning og ville konsentrere forskningsinnsatsen om noen utvalgte områder:

- Den medskapende musiker: interpretasjon – refleksjon, utøvelse og dokumentasjon
- Forskning om og for høyere musikkutdanning
- Musikalsk fornyelse og nyskaping: Lydproduksjon, interaksjonsformer og innovasjon

Jeg velger ett av områdene, og i mandatet for det første området står det (Aspaas og Hovland, 2010b: 3):

Innenfor NMHs samlede FoU-arbeid har Innsatsområde A et spesielt ansvar for å utvikle prosjekter som kan bygge opp aktive FoU-miljøer ved NMH basert på kunstnerisk forskning og utvikling.

Relevant kunstnerisk forsknings- og utviklingsarbeid vil for innsatsområdet kunne være utvikling av kompetanse, faglig refleksjon, ny innsikt, systematisering av kunstnerisk kunnskap og kartlegging av praksis.

Kjerneprosjektene innenfor innsatsområdet skal være med på å styrke den enkeltes faglige utvikling, men må samtidig kunne være med på å utvikle det kollegiale fellesrom og danne et utgangspunkt for nye prosjekter.

Innsatsområdet ønsker å støtte enkeltprosjekter for at disse skal utvikle kompetanse og innsikt i kunstneriske prosesser. Det er imidlertid avgjørende at denne kompetansen og innsikt blir dokumentert i en form, enten av prosjektansvarlig selv eller i samarbeid med andre, som muliggjør en reell deling og utvikling av kompetanse, innsikt og refleksjon.

Det kunstneriske utviklingsarbeidet skal være sentralt for innsatsområdet, men også kunstnerisk og tradisjonell forskning på historiske praksiser har en plass innenfor innsatsområdets prosjekter.

De kunstnerisk ansatte kunne knytte seg til innsatsområdet ved å søke om prosjekteierskap, ved prosjekttilknytning gjennom ekstra FoU-ressurs (intern prosjektstøtte) eller ved å benytte sin faste FoU-tid til innsatsområdets aktiviteter.

Opprettelsen av innsatsområdene medførte at en del kunstnerisk ansatte naturligvis styrte sine prosjekter mot områdene, noe som genererte en stor mengde ulike aktiviteter og prosjekter: konserter, CD-innspillinger, konsertserier, konferanseinnlegg, workshops, presentasjoner, forum, bøker, avhandlinger og artikler.

En av respondentene kommenterer dette: "Jeg tror etableringen av innsatsområdene, som er et strategisk initiativ basert på en involverende prosess og vurdering av hva som var viktigst for fagpersonene ved NMH, var helt sentralt." Vedkommende understreker prioriteringen:

Vi har styrt ekstraressursene inn mot innsatsområdet. Dersom du styrer prosjektet ditt i retning av innsatsområdet, så er sjansene større for at du får uttelling [blant søknadene om intern prosjektstøtte]. Dette innebærer en politisk styring av ressursene inn mot områder ledelsen mener er viktig. Men den enkelte ansatte har full frihet innenfor den faste ressursen.

Over noen år har innsatsområdenes regulative og normative mekanismer medført en større stabilitet til området kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH. Etter hvert gir denne typen aktiviteter mer og mer mening til de ansatte, slik at feltet gradvis blir institusjonalisert. Dette ser ut til samsvare med Scott (2008: 56), se kap. 4.2.

### **Utvalg for det kunstneriske stipendprogrammet**

Etableringen av utvalget i 2008 har vært med å regulere forholdene for stipendiatene på høgskolen, og integrere deres virksomhet bedre ved høgskolen. En av respondentene kommenterer en av sidene ved dette slik: "Før 2008 var det FoU-utvalget som valgte ut hvem som skulle få bli KUST-stipendiater, og utvalgsprosessen var litt løsrevet fra fagseksjonene." Samtidig har faglige ansatte og administrativt involverte fått større forståelse for de nye betraktningsmåtene på hva kunstnerisk utviklingsarbeid kan være. Samlet har utvalget bidratt til utviklingen av feltet ved NMH.

### **Fellesdager**

Som et ledd i arbeidet med internkommunikasjon, faglig kompetanseheving, opplæringstiltak og bygging og vedlikehold av organisasjonskultur, har det over mange år vært avholdt tre årlige arrangementer, såkalte fellesdager, for faglige og teknisk-administrativt ansatte. Disse har vært lagt i forbindelse med oppstart av hvert semester samt like etter påske. Innholdet er en blanding av ledelseskommunikasjon, informasjon om ulike sider ved virksomheten og faglige temaer. Som musikkhøgskole er det naturligvis alltid kunstneriske innslag i løpet av samlingene.

Som et ledd i å skape større forståelse for hva kunstnerisk utviklingsarbeid kan være, også med eksplisitt refleksjon, har det vært en rekke innslag på disse fellesdagene. Som en av respondentene sier det: "Fellesdagene, og de impulsene som har vært gitt der, har vært en provokasjon – på godt og vondt."

### **Medarbeider-/utviklingssamtaler**

Et nytt og viktig element i utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH var medarbeider- eller utviklingssamtaler. Oppfølging av den enkelte er også nevnt i brev fra rektor i 1998, men dette ble først satt i system med det sittende rektoratet. Da de nye fagseksjonene ble opprettet i 2008 ble det fagseksjonslederne som fikk ansvaret for å gjennomføre slike samtaler. I følge en av respondentene har samtalen en viktig funksjon:

Viktige samtaler, for der skal det tas opp hva den enkelte har gjort av FoU. Og det er en oppfølging av kvalitet og kvantitet innenfor virksomheten. Men også om hva man planlegger å gjøre. Det blir en personlig oppfølging av den enkelte, som man tidligere ikke hadde.

Dette elementet legger vekt på de kognitive forståelsesrammene til den enkelte, noe mindre på de normative.

### **Begrepsutvikling ved NMH**

Begrepsutviklingen er en viktig side ved måten kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH har utviklet seg på. En av respondentene understreker at det er en forholdsvis spesiell situasjon i Norge, idet universitets- og høyskoleloven fastslår at kunstnerisk utviklingsarbeid er sidestilt med forskning.

”Det at dette er sidestilt er noe som er helt grunnleggende. Og når man kobler denne sidestillingen med definisjonen som kom gjennom Jørgensen-utvalget i 2007, så betyr det at Jørgensen-utvalget, når de definerer kunstnerisk utviklingsarbeid slik de gjør, også omfatter ordinær kunstnerisk virksomhet. Det betyr at kunstnerisk virksomhet er sidestilt med kunstnerisk utviklingsarbeid, som også for så vidt er sidestilt med forskning. Ergo er kunstnerisk virksomhet sidestilt med forskning.”

Det er en rimelig tolkning som åpner for at både de som fyller sin FoU-tid med kunstnerisk virksomhet, og de som fyller den med kunstnerisk utviklingsarbeid med eksplisitt refleksjon, begge er trygt innenfor. Slik er den med på å skape trygghet for alle de kunstnerisk ansatte.

Det er noen problematiske sider ved begrepet. Det ene er at termen ”utviklingsarbeid” minner om det tredje trinnet i det hierarkiet man har innenfor forskning – grunnforskning, anvendt forskning, faglig utviklingsarbeid. Dette kan gi feil signal til omgivelsene med hensyn til hvilken faglig tyngde denne virksomheten har. En av respondentene kommenterer dette: ”Når man da bruker utviklingsarbeid knyttet til den kunstneriske virksomheten, så kan det høres ut som det hører til på det mer anvendte utviklingsnivået, og ikke på det nyskapende nivået hvor man vinner ny kunnskap.”

Det andre forholdet er knyttet til en internasjonal kontekst, dvs. at ordet kunstnerisk utviklingsarbeid ikke brukes på samme måte i andre land. Det kan representere en utfordring med hensyn til samarbeid. Det foregår en større diskusjon om dette i internasjonale fora, en prosess der aktørene kjemper om å sette agendaen med sine preferanser og forståelser.

I den mellomeuropeiske konteksten er begrepet artistic research tatt i bruk, et begrep som fortsatt er under utvikling, men der hovedtyngdepunktet ligger mellom forskning på den ene siden og kunstnerisk utviklingsarbeid på den andre. Dersom utviklingen i Europa sør for Norden utvikler begrepet sterkere i retning av forskning, og dette gjenspeiles i finansieringsordninger og andre feltspesifikke standarder, kan det påvirke hvordan man formulerer ev. felles søknader om samarbeidsprosjekter. Denne andre forståelsen av begrepet kan dermed representere et institusjonelt press mot den norske forståelsen, og igjen påvirke de norske kunstutdanningenes virksomhet på dette området.

Til tross for en kamp om hva begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid skal være, mener en av respondentene at den grunnleggende virksomheten er helt sentral: "Man har diskutert disse definisjonene i årtier, men det som er viktig er å utvikle de gode prosjektene som gir verdifulle kunstneriske resultater. Så vil det sannsynligvis utvikles en praksis som blir gradvis tydeligere." Respondenten oppsummerer også de endringene som har skjedd:

Vi har fått et rammeverk rundt virksomheten, vi har fått en definisjon av hva kunstnerisk utviklingsarbeid er, fått en ordning for interne og eksterne prosjektmidler, man skal dokumentere hva man gjør, og man skal føre en samtale med egen faglig leder. Man har gått fra den store og åpne friheten til en tettere oppfølging av hva som skjer. Samtidig er det en grunnleggende frihet til stede.

En annen av respondentene uttrykker noe sentralt ved definisjonen av begrepet, dvs. den delen som sier at kunstnerisk utviklingsarbeid ikke må ha en eksplisitt refleksjon. For denne respondenten er det "alltid refleksjon til stede" og vedkommende tenker og sier: "Jeg mener at veldig mye av vår FoU bør skje ved instrumentet."

I dette kapitlet har jeg forsøkt å svare på hvordan feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH har utviklet seg over tid. Det er en rekke elementer som har spilt sammen eller side om side i denne utviklingen, og jeg har forsøkt å vise hvordan kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH gradvis er i ferd med å bli institusjonalisert. Dette er gjort ved å gjennomgå det empiriske feltet jeg har hatt til rådighet: strategiske planer og årsplaner, vilje til utvikling, interne mekanismer som FoU-rapport og intern prosjektstøtte, prosjektprogrammet og innsatsområdene, utvalg for det kunstneriske stipendprogrammet, fellesdager og medarbeider-/utviklingssamtaler. Jeg har også omtalt begrepsutviklingen på området. De ulike forhold som er gjennomgått har i

varierende grad tatt i bruk regulative, normative og kulturelt-kognitive mekanismer, noe jeg mener kan relateres til Scotts definisjon (2008: 48), se kapittel 4.1.

### 6.3. Hvilke konsekvenser har utviklingen hatt for organisasjonen og den enkelte?

I dette kapitlet vil jeg ta for meg hvilke konsekvenser utviklingen ved NMH og utviklingen av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid har hatt. Jeg vil dele kapitlet i én del som handler om konsekvenser for organisasjonen, og en del som handler om konsekvenser for den enkelte aktør.

Konsekvenser kan forekomme på flere plan og på ulike områder. På et funksjonelt plan vil konsekvenser være de mer eller mindre håndfaste resultatene av tiltak eller en lengre utvikling. På et symbolsk nivå ser man etter hvilke konsekvenser en utvikling har hatt på det sosiale systemet i for eksempel en organisasjon. Jeg har forsøkt å få med konsekvenser på begge plan.

#### **Konsekvenser for organisasjonen**

I kapittel 6.1. har jeg vist hvordan loven, stipendiatprogrammet, samarbeidet med de andre kunstfaglige utdanningene og det internasjonale samarbeidet har påvirket utviklingen ved NMH. Jeg har videre i kapittel 6.2. påvist hvordan elementer og mekanismer i feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH har utviklet seg over tid. En viktig konsekvens på et symbolsk nivå av disse påvirkningene og endringene som har skjedd, er at feltet kunstnerisk utviklingsarbeid er blitt institusjonalisert. Det vil si at i løpet av de 10-12 siste årene har regulative, normative og kulturelt-kognitive mekanismer knyttet til utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid, virket stabiliserende og dannet strukturer i organisasjonen NMH og i menneskene der, og preget virksomheten. Disse mekanismene kan påvirke, kontrollere og legge føringer på atferden. Dette kan synes å samsvare med Meyer og Rowan (1991: 42) og DiMaggio og Powell (1991a: 67). På samme tid legger disse institusjonene et grunnlag for aktørers handlinger. Dette kan se ut til å være i henhold til Scott (2008: 50), se kapittel 4.2.

En annen konsekvens, som henger sammen med den første, er at NMHs legitimitet er blitt styrket. Universitets- og høyskoleloven, som jeg omtalte i 6.1., har lagt føringer på NMHs virksomhet ved å angi at kunstnerisk utviklingsarbeid skal være en del av virksomheten. En av respondentene viser at signalene oppfattes: "Vi får en stor bevilgning hvert år fra staten, så vi kan ikke overse denne delen [kunstnerisk utviklingsarbeid] av virksomheten. Vi må ha en bevissthet om at denne kunnskapsutviklingen er noe vi får betalt for å gjøre."

Departementet gir i sine etatstyringsmøter med NMH tydelige styringssignaler, og disse er det viktig å følge opp. Jeg viste i kapittel 6.2. til et møte i 2007, og i et sent eksempel, fra møtet i 2011, skriver departementet i referatet fra møtet at "Departementet ser positivt på at NMH ønsker å skape en god synergi mellom FoU og kunstnerisk utvikling." I fjor skrev de at

Departementet ser positivt på de tiltak NMH har igangsatt for å styrke forskningsvirksomheten og ber om at dette også utkrystalliseres i tydeligere virksomhetsmål og styringsparametre for forskning.

Departementet noterte med interesse de betraktningene høyskolen hadde når det gjaldt forholdet mellom kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning.

Statsråd i Kunnskapsdepartementet Kristin Halvorsen besøkte Norges musikkhøgskole høsten 2012 i forbindelse med en prisutdeling, og der holdt hun en tale (Halvorsen, 2012) som jeg vil gjengi litt av for å vise blant annet hvilke normative signaler som gis.

Vi forventer at institusjoner som Musikkhøgskolen bruker sin kunstneriske virksomhet til å drive forskning og fagutvikling og til å gi den beste musikkutdanningen som er mulig. Det forskes ikke bare på kunsten, men også gjennom den. Og kunnskapen blir gjerne dokumentert på svært kreative måter. Dette kunstneriske utviklingsarbeidet er en svært betydningsfull del av den humanistiske tradisjonen. [...]

I den sammenheng vil jeg særlig trekke fram den betydelige satsingen på kunstnerisk utviklingsarbeid vi har gjort i Norge. Det har vakt oppsikt internasjonalt at norsk høyere utdanning sidestiller det som på engelsk kalles Artistic research med tradisjonell akademisk forskning. Satsingen har vært drevet fram av institusjonene selv. Kunnskapsdepartementet har bidratt med penger til et eget program for prosjekter og stipendiater i kunstnerisk utviklingsarbeid.

Og Musikkhøgskolen har virkelig gjort seg gjeldende i satsingen: Så mange som 16 av dagens 22 stipendiater i musikk hører til her på høyskolen.

Statsråden hevder at satsingen har vært drevet fram av institusjonene selv, og det er på mange måter riktig, men det ville ikke skjedd om ikke loven var der og ga føringer

gjennom mål- og resultatstyringssystemet og på det årlige etatstyringsmøtet. Alt i alt vil jeg hevde at dette funnet må kunne relateres til Suchman (1995: 574), se kapittel 4.1.

En annen konsekvens utviklingen har hatt for organisasjonen er at den har påvirket NMHs strategi, som så har gitt noen konkrete resultater. Jeg vil i den forbindelse vise til kapittel 6.2. og omtalen av etatsstyringsmøtet som NMHs ledelse hadde med Kunnskapsdepartementet våren 2007. Der ble NMH bedt om å legge vekt på å fremstille sin FoU-strategi tydeligere og problematisere og utdype høyskolens utfordringer. Dette var tidlig i det nåværende rektoratets første periode, og foran dem lå et arbeid for å få på plass en strategisk plan som skulle gjelde fra 2008-2013. På denne tiden hadde stipendiatprogrammet fungert i fire år, etter årlige runder med nye opptak av kandidater, og noen kandidater hadde også gjennomført med bestått prosjekt.

En mulig måte å se denne situasjonen på, var at ledelsen var i en situasjon der institusjonelle krefter utenfor organisasjonen, blant annet loven/departementet og utviklingen i stipendprogrammet - som man bare delvis hadde "kontroll" med -, påvirket organisasjonen og utfordret legitimiteten. Det strategiske svaret, som kan ses som en konsekvens for organisasjonen, var å svare med tiltak, blant annet innsatsområdene. Disse tiltakene, og elementer jeg viser til i kapittel 6.2., er med på å samtidig både styrke legitimiteten og organisasjonens kompetanse. Begge deler gjør organisasjonen bedre tilpasset sine institusjonelle omgivelser og bedre rustet til å løse sine oppgaver. En av respondentene svarer på spørsmålet *Hva har vært konsekvensen for NMHs strategi?*:

Det å utvikle KU-området og få opp gode prosjekter har vært sentralt. Vi synes selv vi har vært tålmodige, for det har tatt lenger tid enn jeg hadde forestilt meg, å endre en praksis eller å innføre en ny praksis. Ikke som skal fortrenge gammel praksis, altså det å drive kunstnerisk virksomhet, men som kommer i tillegg til, eller som en mulighet.

Men vi ser jo nå på porteføljen til *Den medskapende musiker* og *Arne Nordheim-senteret* at det er en del veldig interessante prosjekter på gang.

I tillegg til teori om legitimitet, nevnt over, synes forholdene jeg har omtalt over å samsvare med struktureringsteori (Scott, 2008: 76-78), se kapittel 4., som viser at strukturene som skapes rundt en både er begrensende/innskrenkende og skaper muligheter.



En konsekvens av at innsatsområdene ble satt i gang i 2007 og senere har blitt utviklet videre, er at kompetansen blant de ansatte har økt. Organisasjonen er også tilført kompetanse gjennom stipendiater som har fullført stipendiatprogrammet og senere fått tilsetting ved NMH. Med den tilførte kompetansen har NMH utviklet seg til å bli blant de beste når det gjelder godt kunstnerisk utviklingsarbeid, med eksplisitt refleksjon. Det gjelder både resultater som stipendiatene har levert, men ikke minst det faktum at NMH har mottatt nærmere 6 mill kr fra prosjektprogrammet, til tre ulike prosjekter.

En konsekvens med hensyn til strategi er at NMH på grunn av utviklingen av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid nasjonalt, men også internasjonalt, har rettet en del av sin oppmerksomhet mot internasjonalt samarbeid. Det utvidede internasjonale samarbeidet som det ser ut til at dagens rektorat har hatt – dette er ikke undersøkt konkret -, er naturligvis også en konsekvens av utviklingen på andre virksomhetsområder, som utdanning. Dette synes å være i samsvar med struktur- og aktørperspektivet hos Scott (2008: 76-78), se kapittel 4.1.

En annen funksjonell konsekvens er at gode prosjekter innenfor kunstnerisk utviklingsarbeid gjør undervisningen bedre. Som en av respondentene sa: "En av grunnene til at vi har KU, er jo fordi undervisningen skal bli bedre. Det langsiktige målet er at man utvikler kunnskap som er relevant innen undervisning." Dette er ikke undersøkt i min undersøkelse, så det er ikke empirisk belagt å hevde at dette er tilfelle.

Ikke alle mener at utviklingen har fått positive konsekvenser. En av respondentene svarer på hvorvidt NMH har blitt positivt eller negativt påvirket av fremveksten av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid: "Kanskje noe av begge deler." Vedkommende er "usikker på om dette har endret noe. Noen vil nok oppfatte det sånn, men jeg mener at det er noen evige verdier som ligger der og som ikke vil forandre seg med tiden."

Det bør også nevnes noen konsekvenser som utviklingen av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid har hatt for det administrative området ved NMH. På grunn av det økte antallet stipendiater, og det faktum at romprogrammene for NMHs bygg ikke var dimensjonert for denne økningen (og en økning i studenttallene), har medført større press på romsituasjonen. Likeså har stipendiatprosjekter, som ofte krever mye AV-teknikk og produksjonsbistand, eller andre prosjekter som utforsker ulike sider ved det kunstneriske uttrykket, medført større press på den administrative produksjonskapasiteten. Mange av disse prosjektene har også nyskapende elementer ved seg, noe som gjør at de lettere kan passe inn i medienes dagsordener. Dermed kan

også kapasiteten for dem som arbeider med kommunikasjon og markedsføring settes under press.

### **Konsekvenser for den enkelte**

Utviklingen av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid har også hatt konsekvenser for den enkelte. Endringene i de regulative, normative og kulturelt-kognitive mekanismene som institusjonaliseringen av feltet har ført med seg, nevnt i kapitlene foran, kan ha slått ut ulikt for forskjellige personer i organisasjonen. For noen har endringene gitt nye muligheter, mens andre kanskje ikke har sett, villet eller kunnet benytte seg av mulighetene.

For de ansatte som har deltatt i innsatsområder eller i prosjekter der det har vært viktig med eksplisitt refleksjon rundt de kunstneriske prosessene, eller prosjekter med større grad av konsekvenstenkning, vil utviklingen kunne ses som positiv. De har tatt inn over seg de nye forståelsesmodellene og begynt å ta i bruk begrepene som kom som et ledd i utviklingen av feltet. Som en av respondentene uttrykte det: "Den som kjenner retorikken og som forholder seg til den nye måten å tenke på, vil kunne få bedre arbeidsbetingelser." Dette synes å samsvare med Scott (2008: 76-78), se kapittel 4.1.

Tilsvarende svarer en av respondentene følgende på spørsmål om noen grupper har fått styrket sin posisjon:

De som har fremdrift og ambisjoner, og virkelig vil få til noe, har fått styrket sine muligheter. Ikke bare til å gjøre prosjekter, men til å tenke sine prosjekter i sammenheng og merittere seg til opprykk. Det mener jeg har vært veldig, veldig viktig. De som har vært aktive fra før har fått muligheter. Kanskje har det blitt et større klasseskille. Kanskje litt større polarisering mellom dem som virkelig driver..."

Det er blitt mer legitimt for den enkelte å benytte begreper og forestillinger i feltet. I det siste har jeg sett flere enkeltpersoner som omtaler sine prosjekter som "presentasjon av kunstnerisk utviklingsarbeid". Men det er andre som fortsetter med den kunstneriske virksomheten de har bedrevet. På spørsmålet *Tror du begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket hva som er kunstnerisk legitimt å gjøre her ved NMH?*, svarer en av respondentene:

Ja, det tror jeg. Jeg tror ikke at det har fungert så ekskluderende. Jeg tror at stort sett så gjør folk det samme som før, samme type prosjekter, samme innfallsvinkel. Men jeg tror

bevisstheten omkring hva som kan og bør rapporteres nok er litt endret. Før så var det sånn at folk rapporterte alt mulig.

En klar konsekvens av utviklingen er at det er blitt lagt flere føringer for de ansattes FoU-arbeid. Ledelsen benyttet mange anledninger til å anmode de kunstnerisk ansatte lærerne til å rette sitt FoU-arbeid inn mot innsatsområder, gjennom medarbeidersamtaler, retningslinjer for intern prosjektstøtte, fellesdager, og ved å understreke viktigheten av FoU-rapporten. Etter hvert begynte det å komme signaler fra noen ansatte om at de resignerte eller ikke våget å søke intern prosjektstøtte. Det var ikke hensikten, og en av respondentene kommenterer denne situasjonen:

Det kunne etter hvert virke som om folk trodde de ikke kunne få midler med mindre de skrev en vitenskapelig artikkel... Det var aldri ment. Hvis man forstår signalene dit hen at man må skrive noe for at det skal være kunstnerisk virksomhet, da har det gått for langt.

Konsekvensen av at folk ble litt resignerte eller ikke våget å søke ekstra FoU-midler, var at ledelsen etter hvert tonet dette noe ned.

En mulig forklaring på at ledelsen opplevde å møte motstand mot begrepsbruken "kunstnerisk utviklingsarbeid med eksplisitt refleksjon" kunne være at det ikke var skapt en felles forståelse for denne språkbruken. For å bevare ro og gjenopprette den nødvendige tillit kan det se ut som om det var nødvendig å understreke den grunnleggende siden ved definisjonen, se omtalen av definisjoner foran.

Det er under utvikling et registreringssystem for kunstnerisk utviklingsarbeid, der dataene fra den enkelte ansatte skal legges inn i CRISTin. CRISTin er et åpent system, der alle kan ha innsyn. Denne transparensen vil kunne oppleves som et enda større press i retning av å gjøre de "rette" prosjektene. På spørsmål om hva en slik situasjon vil kunne føre til, sier en av respondentene:

Ja, det kan skape en sårbarhet hos den enkelte.

Men med dagens struktur ved NMH, der man har fagseksjonsledere som holder medarbeidersamtaler med sine ansatte, er det mulig for institusjonen å gi veiledning og hjelpe den enkelte.

Et av spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen var følgende: *Har utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid gjort at du tenker annerledes om din kunstneriske virksomhet nå?* En av respondentene svarer:

Det gjør jeg. Jeg har alltid i bakhodet at det skal rapporteres til NMH.”

Og vedkommende sier nei oftere, for det passer ikke inn i planene. Videre sier respondenten:

En type bevisstgjøring omkring mine egne intensjoner rett og slett. Det er blitt litt lettere å finne ut hva jeg skal bruke tid på. Påvirkningen er kanskje sterkest med hensyn til hvilke prosjekter en går for.

Og så tenker jeg at det ene skal bygge på det andre, at det helst ikke skal være prosjekter som står alene. Det blir det gjerne ikke noe spesielt av.

Jeg føler at jeg har et ansvar overfor institusjonen – at ressursene skal tilbakeføres.

En annen av respondentene svarer på samme spørsmål:

Må svare ja på det. Selv om jeg ikke helt vet... Synes egentlig det var et litt teit begrep, kritisk refleksjon. Hva er forskjell på det og refleksjon?

Det har skjedd en forandring, i måten jeg angriper verkene på. At man blir en del av de helt nye stykkene. Mer helhetstilnærming. Og bedre kontakt med de andre utøverne slik at verket kan angripes på en bedre måte.

I dette kapitlet har jeg trukket fram de konklusjonene jeg mener det er anledning til ut fra foreliggende empiri. Av konsekvenser for organisasjonen nevner jeg institusjonalisering av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH, styrket legitimitet og tydeliggjøring av strategisk fokus både internt ved egen institusjon og internasjonalt. NMHs rolle som initiativtaker og aktør i feltet er også kommet fram. Av konsekvenser for den enkelte i organisasjonen kan det se ut som om det er noe snevrere rammer for deres virksomhet. Det kan også se ut til at de som har tatt inn over seg de nye forståelsesmodellene har større muligheter for å få bedre arbeidsbetingelser. De kan også virke tryggere med hensyn til sitt kunstneriske arbeid. Videre er det også legitimt å benytte de nye begrepene, noe som skaper større trygghet for at man er akseptert, samtidig som det også virker legitimt ikke å ta dem i bruk.

## **7. Sammenhenger, konklusjon og perspektiv**

Mitt utgangspunkt for denne masteravhandlingen var at jeg ønsket å studere kunstnerisk utviklingsarbeid som tema nærmere. Jeg ønsket også å se på hvilke konsekvenser utviklingen av dette feltet har hatt for Norges musikkhøgskole. Som en begynnelse på dette arbeidet har jeg laget en fremstilling av utviklingen av begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid, fra dets opprinnelse og til i dag, og jeg har i tillegg presentert Norges musikkhøgskole for leseren. Dette håpet jeg ville gi leseren den nødvendige kontekst å se problemstillingen opp mot. For å komme nærmere et svar på spørsmålet om hvilke konsekvenser utviklingen har hatt, formulerte jeg tre forskningsspørsmål:

- Hvilke elementer ved utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH?
- Hvordan har feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH utviklet seg over tid?
- Hvilke konsekvenser for organisasjonen og for den enkelte?

Disse forskningsspørsmålene ledet til mine metodevalg, som ble at jeg gjennomførte en undersøkelse innenfor en fortolkende, hermeneutisk tradisjon, og med en induktiv tilnærming. Ut fra problemstilling og forskningsspørsmål valgte jeg et kvalitativt undersøkelsesopplegg med delvis strukturerte intervjuer; et intensivt og beskrivende design.

Jeg har forsøkt å skaffe meg et visst overblikk over relevant teori, satte meg inn i en del av denne, og gjorde mine valg. Nyere institusjonell teori virket lovende som et utgangspunkt for å analysere de konkrete forskningsspørsmålene. Med problemstilling, forskningsspørsmål, metodevalg og teori som bakgrunn har jeg analysert de tre forskningsspørsmålene etter hverandre. Jeg vil kort beskrive funnene og deretter forsøke å ta et skritt tilbake og se funnene i et annet perspektiv.

Av analysen kan det se ut som om universitets- og høyskoleloven og regelverket i stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid inneholder kraftfulle institusjonelle elementer som påvirker og gir føringer for utviklingen ved NMH. Stipendiatprogrammets innhold og ulike faglige aktiviteter kan også danne kognitive strukturer som på sikt kan påvirke organisasjonen NMH. Likeledes ser det ut til at samarbeidet mellom de kunstfaglige utdanningene i Norge og det internasjonale samarbeidet om kunstnerisk utviklingsarbeid har påvirket utviklingen ved NMH.

Mine studier av kilder og den undersøkelsen jeg har utført har gitt meg en viss trygghet for at de viktigste påvirkningsfaktorene er funnet. Det er imidlertid mye materiale jeg ikke har kunnet favne over, da jeg antakelig ikke har funnet alle relevante kilder og da jeg har hatt begrenset tid til mine undersøkelser.

Når det gjelder utviklingen av feltet ved NMH er det en rekke elementer som har spilt sammen eller side om side i denne utviklingen, og jeg har på bakgrunn av en gjennomgang og vurdering av disse forsøkt å vise hvordan jeg mener kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH gradvis er i ferd med å bli institusjonalisert.

Å få oversikt over alle de elementene, konkrete og symbolske, internt og eksternt, som har vært ingredienser i flommen av sosiale aktiviteter og atferd over de siste 10-12 årene ved NMH, er naturligvis helt umulig. Jeg innser at det er store begrensninger ved de undersøkelsene jeg har gjort og de funnene jeg har beskrevet, og at dette betyr at det er heftet stor usikkerhet ved funnene. Jeg velger likevel å tro at det kan festes lit til noe av dette, da respondentene gjennom undersøkelsen har bekreftet tilstedeværelsen av en del av elementene jeg har trukket fram.

Jeg hevder at de viktigste konsekvensene for organisasjonen synes å være institusjonalisering av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH, styrket legitimitet og tydeliggjøring av strategisk fokus både internt ved egen institusjon og internasjonalt. NMHs rolle som initiativtaker og aktør i feltet er også kommet fram. For enkelte i organisasjonen kan det se ut som om det er noe snevrere rammer for deres utfoldelse. Det kan også se ut til at de som har tatt inn over seg de nye forståelsesmodellene har større muligheter for å få bedre arbeidsbetingelser. De kan også virke tryggere med hensyn til sitt kunstneriske arbeid. Det kan virke som om det er legitimt både å ta i bruk de nye begrepene knyttet til kunstnerisk utviklingsarbeid og ikke forholde seg så aktiv til dem.

At feltet kunstnerisk utviklingsarbeid er mer eller mindre institusjonalisert, ut fra de foreliggende regulative, normative og kulturelt-kognitive elementene i omgivelsene, tror jeg ikke det kan være veldig tvil om. Både interne respondenter og kilder jeg har identifisert kaller selv kunstnerisk utviklingsarbeid for et felt. Gjennom å tilpasse seg til elementene skaffer institusjonen seg også legitimitet, så det burde ikke være noe overraskende i dette funnet. Det kan imidlertid være ulik grad av legitimitet, og denne er det ikke lett å fastsette helt bombastisk ut fra mitt empiriske felt.

Ut fra min kjennskap til egen organisasjon har NMHs rolle vært tydelig, og det har også vært klare ambisjoner i den perioden jeg har kjent organisasjonen (fra 2006). Det kan se ut som om noen av de strategiske valgene og målene har vært mer ambisiøse i det nåværende rektoratet, men dette har jeg svært tynt empirisk grunnlag for å fremholde. Det har heller ikke vært et formål med avhandlingen å sammenligne ulike rektorat.

Det området av oppgaven som jeg imidlertid har minst trygghet for resultatene av, er konsekvenser for den enkelte. Der har jeg et relativt magert materiale, og selv om respondentene viser til kolleger i fagmiljøet og ulike holdninger som de muligvis har oppfattet korrekt, er det liten ekstern gyldighet knyttet til disse funnene. Mitt metodevalg, med få respondenter, tilsier at jeg ikke kan generalisere funnene. Når det gjelder hvor pålitelige data jeg har skaffet til veie, så er det klart at intervjuformen setter noen begrensninger. Der kan min rolle ha påvirket respondentene i ulike retninger.

Denne avhandlingen er i den store sammenhengen kun et lite bidrag til forståelsen av hvilken rolle kunstnerisk utviklingsarbeid har fått og hvilke konsekvenser dette feltet har for de kunstutdanningsinstitusjoner det gjelder. Om jeg skulle peke på et område som det ville vært interessant å studere nærmere, fra et faglig ståsted i nærheten av mitt, kunne det være endringsprosesser innenfor en eller flere utdanninger. Det er også en besnærende tanke å ta bedre rede på de kognitive mekanismene som styrer og regulerer atferd i organisasjoner – det er kanskje de mest interessant men samtidig de som er vanskeligst å få øye på! Ikke minst ville det trolig gi mening, særlig i et arbeidsgiverperspektiv, å undersøke i større skala og mer konkret hvordan ansatte ved for eksempel NMH har opplevd overgangen til et nytt paradigme, om man kan kalle det det.

Feltet kunstnerisk utviklingsarbeid er ikke ferdigutviklet. Snarere pågår det fortsatt, både internt ved NMH og i NMHs institusjonelle kontekst, diskusjoner om hvor veien går videre. Både begrepsutvikling, faglig innhold og strukturelle og institusjonelle forhold vil måtte utvikles i tiden som kommer. I feltet er det mange aktører, både internt og eksternt, og veien videre kan være avhengig av at feltet er godt opplyst. Kan hende vil min avhandling være et bidrag i så måte.





## **Referanser**

- Aspaas, T.E. og Hovland, E. (2010a). FoU-strategisk innsatsområde A ved Norges musikkhøgskole: Den medskapende musiker. Statusrapport september 2010. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Aspaas, T.E. og Hovland, E. (2010b). Innsatsområde A. Den medskapende musiker. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bernt, J.F. (1993). *Lov om universiteter og høyskoler : innstilling fra et utvalg nedsatt ved kongelig resolusjon av 7. februar 1992* (Vol. NOU 1993:24). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Biggs, M. og Karlsson, H. (2011). *The Routledge companion to research in the arts*. London: Routledge.
- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B. og Musselin, C. (2011). NPM, Network Governance and the University as a Changing Professional Organization. I T. Christensen og P. Lægreid (red.), *The Ashgate Research Companion to New Public Management* (s. 161-176). Farnham: Ashgate.
- Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties : perspectives on artistic research and academia*. Leiden: Leiden University Press.
- Boysen, B.F., Engø, A.-G., Jung, K., Jørgensen, H., Koefoed, H. og Malterud, N. (2000). *Forslag til program for kunstnerisk kompetanseutvikling i kunstutdanningsinstitusjonene : innstilling fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunsthøgskolen i Bergen, Kunsthøgskolen i Oslo og Norges musikkhøgskole*. [s.l]: Kunsthøgskolen i Bergen, Kunsthøgskolen i Oslo, Norges musikkhøgskole.
- Busch, T., Johnsen, E., Valstad, S.J. og Vanebo, J.O. (2007). *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Busch, T., Vanebo, J.O. og Dehlin, E. (2010). *Organisasjon og organisering*. Oslo: Universitetsforl.
- DiMaggio, P.J. og Powell, W.W. (1991a). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. I P.J. DiMaggio og W.W. Powell (red.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (s. 63-82). Chicago: University of Chicago Press.
- DiMaggio, P.J. og Powell, W.W. (1991b). *The New institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Friedland, R. og Alford, R.R. (1991). Bringing Society back in: Symbols, Practices, and Institutional Contradictions. I W.W. Powell og P.J. DiMaggio (red.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (s. 232-263). Chicago: The University of Chicago Press.
- Frounberg, I. (2010). FoU-innsatsområde C: Musikalsk fornyelse og nyskaping. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Haarberg, J.A. og Meyer, S. (2009). *Stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid 2003-2008 : presentasjon og evaluering*. Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen.
- Halvorsen, K. (2012). *Norges musikkhøgskole - en viktig byggestein*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler\\_artikler/kunnskapsministers-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2012/norges-musikkhoyskole-er-en-viktig-bygge.html?id=699143](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministers-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2012/norges-musikkhoyskole-er-en-viktig-bygge.html?id=699143).
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforl.

- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Fra vugge til podium : utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen : innstilling*. [Oslo]: Lastet ned fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/1999/den-faglige-organiseringen-av-musikkutda/9-vurdering-av-studiemodeller-og-gradssy.html?id=507272](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/1999/den-faglige-organiseringen-av-musikkutda/9-vurdering-av-studiemodeller-og-gradssy.html?id=507272).
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (2000). *St.prp. nr. 1 (2000-2001)*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stprp/20002001/st-prp-nr-1-2000-2001/7-1.html?id=459273>.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *St.prp. nr. 1 (2001-2002)*. Oslo: Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stprp/20012002/stprp-nr-1-2001-2002-/12.html?id=433997>.
- Kultur-og vitenskapsdepartementet. (1991). *St.prp. nr. 1 (1990-1991)*. Oslo: Departementet.
- Kunsthøgskolen i Bergen, Kunsthøgskolen i Oslo og Norges musikkhøgskole. (2002). *Kompetanseprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid [Brev]*. Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen.
- Lucas, P. (2012). *Critical reflection. What do we really mean?* Paper presented at the Collaborative Education: Investing in the future – Proceedings of the 2012 ACEN National Conference, Deakin University, Geelong. <http://acen.edu.au/2012conference/wp-content/uploads/2012/11/ACEN-2012-National-Conference-Proceedings.pdf>
- Malterud, N. (2012). Kunstnerisk utviklingsarbeid - nødvendig og utfordrende. *InFormation. Nordic Journal of Art and Research*, 1, no 1, 57-68. lastet ned fra <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/217/235>
- Meyer, J.W. og Rowan, B. (1991). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. I P.J. DiMaggio og W.W. Powell (red.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (s. 41-62). Chicago: The University of Chicago Press.
- Nielsen, S.G., Ruud, E., Godøy, R.I., Pettersen, M., Solvik, K. og Harsten, I. (2010). *FoU-virksomheten ved Norges musikkhøgskole : utredning fra intern komité 1. oktober 2010*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Lov av 12. mai 1995 nr. 22 om universiteter og høyskoler (i kraft 1. januar 1996) (1995).
- Lov av 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (Universitets- og høyskoleloven) (2005).
- Norges musikkhøgskole. (1997). *Strategisk plan 1998-2002*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norges musikkhøgskole. (2002). *Strategisk plan 2003-2007*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norges musikkhøgskole. (2008). *Internasjonalt toneangivende: Norges musikkhøgskoles strategiske plan 2008-2013*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nyeng, F. (2010). *Vitenskapsteori for økonomer* (5. oppl.). Oslo: Abstrakt forl.
- Program for kunstnerisk utviklingsarbeid. (2011). *Retningslinjer for Prosjektprogrammet*. Bergen: Lastet ned fra [http://artistic-research.no/?page\\_id=193](http://artistic-research.no/?page_id=193).
- Railo, T.I. (1993). *Kunstfaglig høgre utdanning i Oslo : innstilling fra utredningsgruppen i Oslo*. Oslo.

- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Scott, W.R. (2008). *Institutions and organizations: ideas and interests*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- St. meld. nr. 40 (1990-1991). (1991). *Fra visjon til virke : om høgre utdanning*. [Oslo]: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid. Programstyret. (2006). *Reglement for Stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid*. Bergen: Lastet ned fra <http://artistic-research.no/wp-content/uploads/2012/05/Reglement-110906.pdf>.
- Stortinget. Kirke- og undervisningskomiteen. (1991). *Innst. S. nr. 230 (1990-1991)*. Oslo: Stortinget.
- Stortinget. Kirke- utdannings- og forskningskomiteen. (2000). *Innst. S. nr. 110 (1999-2000)*. Oslo: Lastet ned fra <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1999-2000/inns-199900-110/2/>.
- Suchman, M.C. (1995). Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, Vol. 20 (No. 3), 571-610.
- Universitets- og høyskolerådet. (2007). *Vekt på kunst*. Oslo: Universitets- og høyskolerådet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). *Stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid [brev]*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

## **Figurer**

Figur 1 Fig 1: Organisasjonsstruktur fra 2013, hentet fra NMHs nettsider

## **Tabelloversikt**

Tabell 1 De viktigste hendelsene i utviklingen av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid  
 Tabell 2 Three Pillars of Institutions  
 Tabell 3 Institutional Pillars and Carriers  
 Tabell 4 Oversikt over teorier anvendt på forskningsspørsmål

## **Vedlegg**

Vedlegg 1 Intervjuguide  
 Vedlegg 2 Oversikt over intervjuer



## **Vedlegg 1. Intervjuguide**

### **Om kunstnerisk utviklingsarbeid**

- Hva forbinder du med kunstnerisk utviklingsarbeid?
- Hva er bra eller dårlig med begrepet?
- Kan du gi meg et eksempel på godt kunstnerisk utviklingsarbeid?
- Og hva mener du ikke er omfattet av begrepet?
- Hva var FoU-arbeid (utført av kunstnerisk ansatte) ved NMH for 10-12 år siden - før kunstnerisk utviklingsarbeid etablerte seg som et begrep?
- Hva skiller etter din mening kunstnerisk utviklingsarbeid og kunstnerisk virksomhet?
- Kunstnerisk utviklingsarbeid oppfattes ulikt ved de kunstfaglige institusjonene som driver med dette, blant annet NMH, KHiO og KHiB. Og i utlandet legges det ofte større vekt på forskningsaspektet når det snakkes om artistic research. Hvor i dette landskapet vil du si NMH plasserer seg i dag?
- Mener du NMH bør stå ved denne posisjonen, eller bør NMH bevege seg mot en annen forståelse?

### **Om feltet kunstnerisk utviklingsarbeid**

- Hvordan har feltet kunstnerisk utviklingsarbeid etter din mening oppstått?
- I hvilken grad mener du profesjonene selv har drevet fram feltet?
- Hvilke andre krefter kan stå bak utviklingen av feltet?

### **Påvirkning**

- Hvem ved NMH har etter din mening vært pådrivere for å få etablert kunstnerisk utviklingsarbeid som begrep og aktivitet?
- Og hvem utenfor NMH har hatt denne rollen?
- Er det andre aktører utenfor NMH som har påvirket NMH i retning av kunstnerisk utviklingsarbeid? (Departement, andre rammesettere, andre musikkutdannings- eller kunstutdanningsinstitusjoner)
- Hvem påvirket etter din mening i størst grad måten NMHs kunstneriske ansatte
  - underviste på for 10-12 år siden? Og hvem gjør det nå?
  - forsket på for 10-12 år siden? Og nå?
  - drev sitt formidlingsarbeid for 10-12 år siden? Og nå?

- De første kunstneriske stipendiatene begynte på NMH i 2003. Hvordan har deres inntreden på NMH påvirket ditt arbeid og organisasjonen NMH?
- Hvilken rolle mener du gjestelærere, professor II-stillinger og utvekslingsstudenter har for utviklingen av NMH som høyere musikkutdanningsinstitusjon?
- Er det måter NMH har organisert seg på, eller faglige møteplasser, som har lettet eller hindret tilgangen på nye ideer utenfra når det gjelder kunstnerisk utviklingsarbeid? (Forum for FoU, "supperåd")
- I hvilken grad har økonomiske rammebetingelser påvirket din involvering i prosjekter der kunstnerisk utviklingsarbeid står sentralt?

### **Utviklingen av feltet ved NMH**

- Kan du beskrive situasjonen mht. kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH for 10-12 år siden?
- Hadde de ansatte rammer og regler for sitt kunstneriske FoU-arbeid og for bruken av FoU-tiden, og hadde ledelsen eller organer ved høyskolen sanksjoner knyttet til FoU-arbeidet eller bruken av tid?
- Hvilke endringer har det vært med hensyn til rammer og regler for de ansattes kunstneriske utviklingsarbeid?
- Hvilke forventninger hadde man til resultatene av det kunstneriske FoU-arbeidet for 10-12 år siden?
- Har man andre forventninger til de ansattes kunstneriske FoU-arbeid i dag?
- Er rollen som musiker eller komponist endret som et resultat av utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid de siste 10-12 årene? På hvilken måte?
- Har utviklingen av KU-feltet medført at du tenker annerledes om din virksomhet nå sammenlignet med for 10-12 år siden? (jeg tenker mest FoU/KU, men også undervisning og formidling) Eventuelt på hvilken måte?
- Reflekterer du, for deg selv eller overfor andre, mer over dine egne kunstneriske prosesser og resultatene av dem nå enn for 10-12 år siden?
- Har utviklingen av KU-feltet medført endringer i hvordan du kan presentere og omtale ditt kunstneriske utviklingsarbeid?

### **Konsekvenser for organisasjonen og den enkelte**

- Hvordan opplever du fremveksten av KU de siste ti årene?
- I hvilken grad og på ev. hvilken måte, vil du si Musikkhøgskolen har endret seg som følge av satsning på kunstnerisk utviklingsarbeid? Jeg tenker blant annet på hvordan NMH er organisert (KUST-utvalget, etablering av sentere), ansettelse av kunstneriske stipendiater og KU-prosjekter.
- Hvordan har utviklingen av feltet kunstnerisk utviklingsarbeid påvirket NMHs strategi og prioriteringer?
- Har det også påvirket hvordan høgskolen er organisert strukturelt?
- Alle fast ansatte med en viss stillingsprosent har en fast FoU-tid, men i tillegg får noen midler til ekstra FoU-tid til sine KU-prosjekter, og noen får også eksterne midler til sine KU-prosjekter. Ser du noen konsekvenser av disse tildelingene mht. det faglige fellesskapet på høgskolen?
- I hvilken grad påvirker fremveksten av kunstnerisk utviklingsarbeid som felt NMHs legitimitet overfor andre institusjoner innenfor høyere utdanning eller overfor myndighetene?
- Vil du si at FoU-arbeid utført av kunstnerisk ansatte har endret seg (endret karakter) de 10 siste årene, etter hvert som kunstnerisk utviklingsarbeid har blitt innført som begrep?
- Opplever du at det er like akseptabelt i fagmiljøet ved NMH at kunstnerisk ansatte arbeider med FoU/KU-prosjekter slik de gjorde for 10 år siden, eller er det mindre aksept for dette nå?
- Hvordan var din egen situasjon mht. kunstnerisk utviklingsarbeid for 10-12 år siden?
- Hvordan, eller i hvilken grad, har fremveksten av feltet KU påvirket ditt arbeid ved NMH? Da tenker jeg mest på kunstnerisk utviklingsarbeid/kunstnerisk virksomhet, men også på undervisningen og formidlingsvirksomhet.
- Har det blitt bedre eller dårligere rammevilkår for deg med fremveksten av kunstnerisk utviklingsarbeid som felt? Og på hvilken måte har det blitt bedre/dårligere?
- Hvis du ikke har engasjert seg i KU-prosjekter: Hva er grunnen til at du har valgt bort å engasjere deg i prosjekter der kunstnerisk utviklingsarbeid står sentralt? Og: vet du om det har noen konsekvenser for organisasjonen?
- Jeg antar at man ved siden av å lære å spille et instrument, i de samme prosessene tilegner seg måter å snakke om musikk og å lytte til musikk. Har

fremveksten av kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH betydd noe for din holdning til disse aktivitetene?

- I hvilken grad påvirker fremveksten av KU-feltet utviklingen av den (akademiske/)kunstneriske karrieren?
- Hvilken betydning for den kunstneriske karrieren (eller i undervisning og formidling) har det å involvere seg i kunstnerisk utviklingsarbeid?
- Har utviklingen av kunstnerisk utviklingsarbeid som felt påvirket arbeidsmiljøet ved NMH?



## **Vedlegg 2. Oversikt over intervjuer**

Åpent individuelt intervju med enkeltpersoner ved Norges musikkhøgskole

<b>Intervju med følgende personer</b>	<b>Gjennomført</b>
Faglig leder	29. januar 2013
Faglig ansatt	29. januar 2013
Faglig leder	5. februar 2013
Faglig leder	5. februar 2013
Faglig ansatt	7. februar 2013
Faglig ansatt	7. februar 2013